



НАУЧНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ



научно-теоретический журнал

4(9)2011





НАУЧНОЕ
ОБЕСПЕЧЕНИЕ
СИСТЕМЫ
ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ
КАДРОВ

**Научно-теоретический журнал
4(9)/2011**



SCIENTIFIC
SUPPORT
OF A SYSTEM
OF ADVANCED
TRAINING

**Scientific and theoretical journal
4(9)/2011**

Главный редактор: В.Н. Кеспиков, доктор педагогических наук, Заслуженный учитель РФ

Заместитель главного редактора: Д.Ф. Ильясов, доктор педагогических наук

Редакционная коллегия:

Беленцов С.И., доктор педагогических наук

Дочкин С.А., доктор педагогических наук

Едакова И.Б., кандидат педагогических наук,
Заслуженный учитель РФ

Занина Л.В., доктор педагогических наук

Казакова Г.М., доктор культурологии

Кисляков А.В., кандидат педагогических наук

Криволапова Н.А., доктор педагогических наук

Кузнецов В.М., кандидат исторических наук

Максимова В.Н., доктор педагогических наук

Маркова Н.Г., доктор педагогических наук

Милованова Н.Г., доктор педагогических наук

Мордовская А.В., доктор педагогических наук

Никитина И.М., кандидат педагогических наук

Обосклов А.Г., кандидат педагогических наук,
Отличник народного просвещения

Резанович И.В., доктор педагогических наук

Рубина Л.Я., доктор философских наук

Самсонова Н.В., доктор педагогических наук

Семиздралова О.А., кандидат психологических наук

Солодкова М.И., Отличник народного просвещения

Тараданов А.А., доктор социологических наук

Щербаков А.В., кандидат педагогических наук

Яковлева Г.В., кандидат педагогических наук

Ярычев Н.У., кандидат философских наук

НАУЧНОЕ
ОБЕСПЕЧЕНИЕ
СИСТЕМЫ
ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ
КАДРОВ

Научно-теоретический журнал
4(9)/2011

Редакционно-издательская группа:

Кудинов В.В.

Обжорин А.М.

Федоров П.В.

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге
Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией

Ссылка на журнал обязательна.

Периодичность издания 4 номера в год.

ISSN 2076-8907

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-38201
от 26.09.09г.

Адрес редакции:

454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, 88, ГОУ ДПО

«Челябинский институт переподготовки и повышения
квалификации работников образования».

<http://www.ipk74.ru>, e-mail: ipk_journal@mail.ru

© Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров, 2011

Chief editor : V.N. Kespikov, Doctor of Pedagogy, Honored teacher of Russia

Deputy chief editor: D.F. Ilyasov, Doctor of Pedagogy

Editorial board:

Belentsov S.I., Doctor of Pedagogy
Dochkin S.A., Doctor of Pedagogy
Edakova I.B., Candidate of Pedagogy,
Honored teacher of Russia
Zanina L.V., Doctor of Pedagogy
Kazakova G.M., Doctor of Cultural Studies
Kisliakov A.V., Candidate of Pedagogy
Krivolapova N.A., Doctor of Pedagogy
Kuznetsov V.M., Candidate of History
Maksimova V.N., Doctor of Pedagogy
Markova N.G., Doctor of Pedagogy
Milovanova N.G., Doctor of Pedagogy
Mordovskaya A.V., Doctor of Pedagogy
Nikitina I.M., Candidate of Pedagogy
Oboskalov A.G., Candidate of Pedagogy,
Excellent of Public Education
Rezanovich I.V., Doctor of Pedagogy
Rubina L.Y., Doctor of Philosophy
Samsonova N.V., Doctor of Pedagogy
Semizdralova O.A., Candidate of Psychology
Solodkova M.I., Excellent of Public Education
Taradanov A.A., Doctor of Sociology
Sherbakov A.B., Candidate of Pedagogy
Yakovleva G.V., Candidate of Pedagogy
Yarychev N.U., Candidate of Philosophy

SCIENTIFIC
SUPPORT
OF A SYSTEM
OF ADVANCED
TRAINING

**Scientific and theoretical journal
4(9)/2011**

Editorial and Publishing group:

Kudinov V.V.
Obzhorin A.M.
Fedorov P.V.

The journal is registered in the Paris international transaction directory
Reprinting material from the journal is allowed only in agreement with the editorial
Link to the journal is required.
Publication frequency is 4 issues per year.

ISSN 2076-8907

Certificate of registration of the media SP № ФС 77-38201
26.09.09.

Editorial:

454091, Chelyabinsk, Krasnoarmeyskaya st, 88,
«The Chelyabinsk Institute of Retraining
and Improvement of professional skill of Educators», r. 203.
<http://www.ipk74.ru>, e-mail: ipk_journal@mail.ru

Научные сообщения

УДК 371.14

К ВОПРОСУ О МОДЕРНИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Дочкин С.А.

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые проблемы, присущие системе педагогического образования Кемеровской области, проводится анализ ее состояния. На основе проведенного анализа формируются основные направления по модернизации системы педагогического образования региона, определяются некоторые мероприятия по их реализации.

The article arises some problems characterized the pedagogical education system of Kemerovo region; analysis of its condition is provided. On the basis of the analysis major directions of pedagogical system modernization are formed and several measures on their realization are offered.

Ключевые слова: педагогическое образование, педагогические кадры, модернизация, основные направления.

Pedagogical education, pedagogical personnel, modernization, major directions.

Целью социально-экономического развития Кемеровской области является повышение конкурентоспособности региона и роста благосостояния его жителей. Данная цель предполагает обеспечение стабильного роста экономики, ее диверсификацию; создание задела для роста новых конкурентоспособных секторов производства. Решение данных задач невозможно без эффективной многоуровневой системы образования, осуществляющей подготовку востребованных регионом кадров, и здесь особое значение приобретает педагогическое образование. Согласно программным документам, определяющим идеологию и стратегию развития всего российского образования, именно достижение нового качества педагогического образования является одной из главных задач. В тоже время

реализуемая в стране новая образовательная политика требует проведения серьезной модернизации системы педагогического образования, как на федеральном, так и на региональном уровне.

Необходимость проведения системной модернизации педагогического образования определяется необходимостью разрешения ряда проблем, препятствующих позитивным изменениям в системе образования: отсутствие концепции непрерывного педагогического образования, нормативно-правовой базы и экономических механизмов ее реализации, прогноза потребности в подготовке, переподготовке и повышении квалификации педагогических кадров; слабость материально-технической базы учреждений, осуществляющих подготовку педагогов, недостаточный уровень поддержки и стимулирования исследований, развития научных направлений в системе педагогического образования; наличие противоречий между содержанием педагогического образования и требованиями, предъявляемыми обществом и государством к личности и уровню профессиональной компетентности педагога; низкая эффективность системы повышения квалификации педагогических кадров, ее региональную разобщенность; снижение престижности педагогической профессии, понижение социального статуса педагога в российском обществе. Значимость данной проблемы была в очередной раз отмечена и на Заседании Комиссии при Президенте РФ по реализации приоритетных национальных проектов и демографической политике 31 августа 2011 г.

Система педагогического образования Кемеровской области в настоящее время представляет собой совокупность профессиональ-

ных образовательных программ среднего, высшего и послевузовского педагогического образования; сеть взаимодействующих образовательных учреждений (ОУ) среднего, высшего и послевузовского педагогического образования, функционирующих на территории области; федерально-региональную систему управления педагогическим образованием. В области функционируют 11 учреждений среднего профессионального образования (СПО), осуществляющих подготовку педагогов по 11 педагогическим специальностям. Из учреждений высшего профессионального образования (ВПО), функционирующих на территории области, пять вузов ведут, в том или ином объеме, обучение по 19 педагогическим специальностям.

В данных учебных заведениях сформированы высокопрофессиональные научно-педагогические коллективы с преобладанием кадров высшей квалификации: в учреждениях ВПО почти 76 % преподавателей имеют высшую квалификацию, почти 67,5 % преподавателей имеют ученую степень, в том числе 14 % – ученую степень доктора наук; в педагогических колледжах высшую квалификационную категорию имеют около 70 % преподавателей, почти 6 % преподавателей имеют ученую степень. В составе преподавателей учреждений, осуществляющих подготовку педагогов, работают заслуженные учителя, заслуженные работники культуры и др., педагоги, награжденные орденами и медалями, отличники народного образования и почетные работники высшего и среднего профессионального образования. Таким образом, качественный состав преподавателей учреждений ВПО и СПО области позволяет осуществлять подготовку учительских кадров на высоком уровне, однако требуется привлечение молодых кадров для обеспечения перспективного развития системы образования.

Потребителям образовательных услуг отмеченных учреждений и работодателям для будущих выпускников являются учреждения дошкольного, среднего общего и дополнительного образования детей, а также учреждения довузовского профессионального образования (ПО). Педагогические учебные заведения направляют своих выпускников в более чем 2000 образовательные учреждения области (от учреждений дополнительного образования детей

до учреждений СПО), в которых занимаются более 630 тыс. учащихся.

В общеобразовательных школах работает более 20 тыс. педагогических работников, из них учителей – 17293 человека, в т.ч. 18,6 % пенсионного возраста. Основной состав учителей – в возрасте от 30 до 45 и от 45 до 55 лет со стажем работы от 10 до 25 и более 25 лет. В последние годы была отмечена тенденция к снижению количества педагогов в возрасте более 60 лет, наблюдается сокращение группы педагогов, которые трудятся в образовании более 25 лет. В тоже время медленно увеличивается количество молодых специалистов со стажем работы до 3 лет с 4,78 % в 2008–2009 учебном году до 5,7 % в 2010–2011 учебном году.

Удельный вес учителей в возрасте до 30 лет в общей численности учителей общеобразовательных учреждений с каждым годом растет и в 2011 году составил почти 12 %. В учреждениях НПО и СПО работает 4674 педагогических работников, в т.ч. 35 % в возрасте старше 50 лет, кроме того – почти 50 % педагогических работников учреждений начального и среднего профессионального обучения не имеют педагогического образования.

Результаты опроса основных потребителей общеобразовательных услуг, проводимые в последние годы с целью определения качества образования и эффективности деятельности педагогических работников, показали, что в 2010 г. 75,92 % обучающихся и 75,8 % родителей области отметили соответствие преподавания дисциплин требованиям времени, использование учителями современных технологий обучения на занятиях. Большинство опрошенных указали на использование учителями современных технологий обучения. По результатам исследования, выявляющего социальный престиж профессии педагога в Кузбассе, удовлетворенность профессией в 2010 г. отметили 71,9 % педагогов региона.

Ежегодный выпуск учреждений ВПО и СПО составляет в среднем: молодых специалистов с высшим образованием (по педагогическому профилю) – 2000-2500 человек; молодых специалистов с СПО (по педагогическому профилю) – 1100-1200 человек. Данное количество в целом превышает потребности региона в педагогических кадрах. В тоже время анализ трудоустройства выпускников свидетельствует,

что общая доля выпускников трудоустроившихся после окончания учебного заведения составляет в среднем 75-80 %, но только треть из них трудоустраивается непосредственно по своей специальности. На учете в службу занятости ежегодно встают 2-3 % выпускников педагогических колледжей и 4-5 % выпускников вузов. Это может свидетельствовать о невысоком уровне подготовки молодых специалистов, но проблема не только в этом.

Причинами такой ситуации может являться отсутствие систем прогнозирования и мониторинга потребностей региона в педагогических кадрах, и недостаточная координация между объемом выпуска по педагогическим специальностям и потребностями ОУ региона. В то же время из-за сокращений в производственной сфере освобождаются дополнительные трудовые кадровые ресурсы, в результате в школе трудоустраиваются люди с непедagogическим образованием. И следует учитывать, что в соответствии с направлениями модернизации отечественного образования данные тенденции будут усиливаться. Большое значение для невысокого уровня трудоустройства молодых специалистов с педагогическим образованием имеет нежелание выпускников идти работать в систему образования из-за низкой заработной платы работников образовательных учреждений (ОУ), особенно дошкольных ОУ, которая не соответствует объему работы, высокой мере ответственности; отсутствием системы гарантированной социальной поддержки молодых специалистов. Остается проблемой, влияющей на трудоустройство выпускников педагогических ОУ, старение педагогического персонала школ и нежелание его педагогов уходить на заслуженный отдых вследствие низких пенсий.

Вместе с тем, в области действует региональная кадровая программа, направленная на стимулирование притока в систему образования молодых специалистов через осуществление мер социальной поддержки. Особые условия созданы для молодых специалистов, работающих в сельской местности: им предоставляется жилье и единовременное социальное пособие; осуществляется погашение жилищного займа за счет средств областного бюджета педагогам – молодым специалистам, которые проработали в сельских образовательных учреждениях 7 лет.

Одним из инструментов повышения кадрового потенциала и привлечения в систему образования профессиональных специалистов является повышение уровня доходов педагогических работников. В 2010 году средняя заработная плата работников общеобразовательных учреждений составила – 15541,7 руб. Средняя заработная плата учителей, проработавших не менее 3 лет после окончания вуза в 2010 году составила 16138 руб. рублей. Однако в данных показателях слабо учитывается скрытый дефицит педагогических кадров, в результате чего педагоги работают больше чем на одну ставку, и в результате – наблюдается рост их заработной платы, но и повышается общая загруженность педагога, которая ведет к уменьшению времени на выполнение основных задач. Перевод всех работников бюджетной сферы области на новую систему оплаты труда позволил повысить заработную плату работников образования, однако увеличение составило в среднем менее 10 % и число учителей, заработная плата которых выше средней по экономике в Кемеровской области, в 2010 г. составила только 19,1 %.

Однако только методами стимулирования нельзя решить проблемы количества и качества подготовки педагогов для региональной системы образования. Одним из способов преодоления такой ситуации является возобновление государственного и муниципального заказа на подготовку педагогических кадров. Решению проблемы трудоустройства выпускников педагогических учебных заведений могло бы помочь направление в учреждения ВПО и СПО, осуществляющих подготовку педагогов, выпускников школ на целевой основе, заключение трехсторонних договоров между абитуриентом, вузом и региональной властью; закреплению молодых педагогов способствовала бы годичная стажировка в школе, предшествующая выдаче диплома о высшем образовании. Однако дальнейшее совершенствование системы образования невозможно без эффективной системы, обеспечивающей своевременную профессиональную переподготовку и повышение квалификации педагогических работников образовательных учреждений области

Повышение квалификации педагогических и руководящих работников осуществляется в системе дополнительного профессионального образования (ДПО), представленной ОУ муни-

ципального, регионального и федерального уровней: ГОУ «Кузбасский региональный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования», ГОУ «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования», МАОУ ДПО «Институт повышения квалификации», Межрегиональный центр ПК КемГУ, другие ОУ ВПО и СПО, имеющие лицензии на программы повышения квалификации.

Анализ результатов повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических и руководящих работников системы образования показывает, что в регионе имеет место положительная тенденция по охвату педагогов различными формами повышения квалификации. Доля педагогов, работающих в общеобразовательных учреждениях, повысивших квалификацию в 2010-2011 учебном году достигла 72 %. Увеличение числа педагогов, прошедших повышение квалификации, стало возможным за счет увеличения количества образовательных программ повышения квалификации, предлагаемых учреждениями ДПО. Так, к 2010-2011 учебном году количество образовательных программ повышения квалификации для учителей общеобразовательных учреждений увеличилось более чем в 2 раза, а для преподавателей учреждений НПО и СПО – на 77 %. Расширение образовательных услуг по повышению квалификации позволило удовлетворить образовательные потребности педагогов, учесть специфику их труда, устранять затруднения в профессиональной деятельности. Другим фактором, способствующим росту охвата педагогов повышением квалификации стала организация курсов на базе муниципальных методических служб в территориях. Конкурсный отбор программ повышения квалификации определил перечень наиболее востребованных и актуальных программ, которые были включены в депозитарий областных программ повышения квалификации. Но непрерывное профессиональное развитие педагогических и руководящих работников образования области не ограничивается только традиционными курсами повышения квалификации, а осуществляется через вебинары, проблемно-ориентированные семинары, семинары в рамках проектов, тематические консультации. Только в одном ГОУ «КРИПКиПРО» в 2010 г. проведено 52 пост-

яннодействующих (1780 участников), 120 проблемно-ориентированных семинара (5800 участников), 243 консультации (более 1500 педагогов), 3 сетевых семинара (вебинара) с участием более 300 человек. За тот же период в целях поддержки профессионально-педагогических работников системы довузовского ПО ГОУ «КРИПО» проведено 77 консультаций (2205 участников), 5 семинаров, 3 стажировки (226 участников).

Существенное значение в совершенствовании педагогического корпуса занимает профессиональная переподготовка, позволяющая педагогам расширить сферу профессиональной деятельности по направлениям переподготовки. Значимость данного направления в подготовке педагогов усилится с учетом тенденции по привлечению к преподавательской работе в школах и учреждениях довузовского ПО лиц без педагогического образования, так как именно с данной категорией специалистов связываются надежды по усилению профессиональной направленности обучения.

В тоже время, анализ повышения квалификации педагогами показал, что еще не удалось полностью добиться полного охвата всех учреждений. Анализ данных персонифицированной базы педагогических работников 2010 г. показал, что более 5 лет не проходили повышение квалификации 24 тыс. педагогических работников общеобразовательных учреждений. При этом реальная потребность – не более 10 тысяч человек, но на курсы повышения квалификации муниципалитеты ежегодно заявляют не более 6 тысяч человек. То есть отсутствует четко регламентированная система учета и планирования повышения квалификации. Ситуация с педагогическими работниками учреждений довузовского ПО характеризуется большей плановостью, за последние 5 лет каждый профессионально-педагогический работник освоил программу минимум одних курсов повышения квалификации в различных формах.

На 2011-2012 г. намечена отработка механизма реализации персонифицированного финансирования повышения квалификации работников образования области, речь идет об индивидуальных программах повышения квалификации, в рамках которых учитель может осваивать отдельные модули в короткий срок. Одним из важнейших аспектов в ходе реализа-

ция задачи подготовки кадровых ресурсов для системы образования является комплексная программа формирования профессиональной компетентности руководителей образовательных учреждений, формирование ИКТ-компетентности педагогов.

Таким образом, в регионе сложились подходы к организации повышения квалификации педагогических работников, которые заключаются в ориентации курсов повышения квалификации на образовательные потребности и затруднения слушателей; построение программ по модульному принципу, гибкое реагирование на интересы и потребности педагогов, обеспечение права выбора вариативного содержания, форм и места повышения квалификации; апробации современных моделей организации и финансирования повышения квалификации работников образования. Проведенный анализ состояния системы педагогического образования региона позволил сделать вывод, что она в целом выполняет стоящие задачи. Вместе с тем новые задачи, связанные с реформированием общего и профессионального образования, расширением структуры и усложнением социального заказа к педагогическому образованию предполагают модернизацию системы педагогического образования, требуют обновления региональной системы повышения квалификации и переподготовки учителей, создание стимулов для повышения престижа учителей и обеспечения постоянного роста уровня их квалификации.

Существующая система педагогического образования региона не позволяет обеспечить приведение качества образования в системе ВПО и СПО в соответствие с требованиями изменяющегося общества по причине отсутствия системы постоянного мониторинга текущих и перспективных потребностей рынка труда и рынка образовательных услуг; отсутствия качественных критериев деятельности государственных ОУ педагогического образования и отсутствия работоспособных механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг с участием потребителей; недостаточно четкого представления работодателями требований, предъявляемых современному молодому специалисту в динамичных социально-экономических условиях.

Отсутствие ясного государственного и муниципального заказа на подготовку и переподготовку квалифицированных педагогических кадров, неразработанность нормативно-правовой базы, механизмов и инструментов социального партнёрства, отсутствие эффективной системы содействия занятости обучающихся и трудоустройства выпускников, слабость системы воспроизводства руководящих и педагогических кадров системы ВПО и СПО не позволяют организовать плановую подготовку педагогов, обеспечить регулируемую ротацию педагогических кадров, что ведет к ускорению процессов старения педагогических кадров и кадровому дефициту. Невысокое качество подготовки специалистов сферы образования, несоответствие содержания и форм подготовки педагогов перспективным запросам разных видов ОУ, несовершенный механизм приёма обучающихся на педагогические специальности ведет к тому, что современное педагогическое образование не формирует достаточной готовности выпускников к деятельности в сфере образования. Не высокая степень и нестабильность ресурсного обеспечения, устаревшая материально-техническая база, недостаточность финансирования ОУ ПО не позволяют полностью обеспечить реализацию образовательной инициативы «Наша новая школа», внедрение ФГОС нового поколения, качественно меняющихся требования к учителю. Не до конца решён вопрос о поддержке развития научного потенциала учреждений педагогического ПО; несовершенна система стимулирование педагогов педагогических колледжей, имеющих ученую степень и звание. Таким образом, перечень проблем, требующих решения достаточно велик.

Кроме того, нельзя не заметить и еще одну. Несмотря на высокие требования и огромную значимость деятельности педагогов по подготовке подрастающего поколения, социальный статус педагогов остается крайне низким. Падение имиджа педагогического образования в обществе ведет к отсутствию мотивации у выпускников школ к выбору педагогической профессии, к нежеланию выпускников работать в школах, дошкольных ОУ, учреждениях довузовского ПО. Низкая цена труда педагога, особенно молодого специалиста; необеспеченность отдыха, медицинского обслуживания, неразвитость других форм социальной поддержки обу-

чающихся и работников учреждений педагогического образования затрудняют поступательное развитие всей системы педагогического образования. Всё это ведет к снижению качества педагогического образования и уровня его конкурентоспособности на рынке образовательных услуг.

Только решение проблемы привлечения и подготовки квалифицированных педагогических кадров позволит системе педагогического образования выйти на иной уровень взаимодействия с рынком труда, обеспечит подготовку молодого поколения, будущих специалистов для российского общества и экономики страны.

Принимаемых мер в текущем порядке мер уже недостаточно для полной и долгосрочной оптимизации объёмов и структуры подготовки квалифицированных педагогических кадров, устранения сложившихся диспропорций в развитии областного рынка образовательных услуг. Соответственно, органам законодательной и исполнительной власти Кемеровской области, союзам работодателей, представителям образовательного сообщества следует обратить внимание на необходимость кардинальной и системной модернизации системы педагогического образования региона и усиление ресурсного потенциала учреждений, обеспечивающих подготовку педагогических кадров, программно-целевыми средствами.

К одному из приоритетных направлений модернизации системы педагогического образования в регионе следует, прежде всего, отнести необходимость оптимизации структуры и совершенствование управления региональной системой педагогического образования.

В результате реализации мероприятий по данному направлению региональная система педагогического образования должна обеспечить адресное, качественное и своевременное удовлетворение потребностей региона в педагогических кадрах с учетом его социальных, экономических, культурных и иных условий. Решению этой задачи должна способствовать внутрирегиональная интеграция учреждений педагогического образования, проявляющаяся в создании учебно-научно-педагогических комплексов, комплексов непрерывного педагогического образования, создании ассоциаций учреждений педагогического образования. Интеграция учреждений педагогического образова-

ния на уровне региона позволит создать единое образовательное пространство и открытую систему непрерывного педагогического образования, обеспечить реализацию новых стандартов педагогического образования с учетом региональных особенностей на основе преемственности содержания и технологий педагогического образования, современного материально-технического оснащения, закупка которого возможна только при укрупнении учреждений педагогического образования.

Вторым направлением модернизации системы педагогического образования может являться совершенствование содержания и форм практической подготовки педагогов, совершенствование управления качеством педагогического образования.

Здесь необходимо отметить, что новый Федеральный государственный стандарт педагогического образования изменил цели педагогического образования. Его целью становится создание условий для продуктивного и достаточно быстрого развития личности будущего учителя, обладающего ключевыми и профессиональными компетенциями, социально-ценностными качествами и способного воспитать эти качества у нового поколения. Это предполагает внедрение в учреждениях, осуществляющих подготовку педагогов, новых учебных планов и программ учебных дисциплин и профессиональных модулей, обеспечивающих реализацию требований новых государственных стандартов третьего поколения; разработку и внедрение новых учебно-методических комплексов с ориентацией на формирование универсальных и общепрофессиональных компетенций на основе системно-деятельностного и компетентностного подходов; широкое использование продуктивных деятельностных технологий обучения, способствующих формированию у студентов необходимых общих и профессиональных компетенций. В новых программах обучения особое внимание требуется уделить усилению психолого-педагогической подготовки, расстановке новых акцентов в содержании преподавания таких традиционных дисциплин как общая, возрастная и педагогическая психология, методика преподавания, реализовать подготовку педагогов к овладению новыми способами оценки образовательных результатов обучающихся.

димыми для реализации образовательных стандартов нового поколения.

Повышение социального статуса педагогических работников должно основываться на совершенствовании системы социальной поддержки субъектов воспитательно-образовательного процесса; формировании позитивного образа учителя в общественном сознании, привлечения молодых специалистов для работы в образовательных учреждениях области. Следует продолжать практику разработки и внедрения социальных гарантий обучающимся и работникам системы непрерывного педагогического образования; введения стимулирующих форм оплаты труда работников системы педагогического образования.

Таким образом, проведённый анализ позволяет определить основные тенденции развития и модернизации системы педагогического образования региона:

- создание современной системы непрерывного образования, подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров, обеспечение ее инновационного характера;

- организация образовательного маркетинга, ориентирующего подготовку на обучение по педагогическим специальностям, соответствующих потребностям современной экономики и обеспечивающих конкурентоспособность педагогического работника на рынке труда;

- повышение качества педагогического образования, конкурентоспособности и профессиональной мобильности выпускников педагогических учебных заведений;

- создание прозрачной объективной системы оценки образовательных достижений обучающихся, изучение и внедрение в профессиональную деятельность педагогов методик по применению данных систем оценки;

- внедрение современных форм мониторинга качества образования на всех ступенях и уровнях системы непрерывного педагогического образования, развитие общественного участия и участия работодателей в управлении качеством педагогического образования;

- продолжение развития системы социального партнёрства учреждений педагогического образования за счёт расширения круга заинтересованных в сотрудничестве государственных и частных учреждений, организация их сетевого взаимодействия;

- повышение статуса педагогических колледжей как многоуровневых, многофункциональных и многопрофильных учебных заведений, создание правовых условий и разработка механизмов управления для эффективного функционирования и развития учреждений на качественно новом уровне.

Выделенные проблемы и тенденции указывают на необходимость существенных изменений в подходах к профессиональной подготовке педагогов, совершенствования мер по созданию стимулов для повышения престижа учителей и обеспечения постоянного роста уровня их квалификации, разработки комплексных программных мероприятий, ориентированных на скорейшее выполнение.

УДК 378.091.398

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГА КАК ВОСПИТАТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ

Кисляков А.В., Шилков Д.А.

Аннотация. В статье представлены подходы, принципы и требования к процессу повышения квалификации педагогов. Рассматриваются основные особенности курсовой подготовки педагога как воспитателя в условиях реализации современной модели образования.

The article is devoted to approaches, principles and requirements to process of teachers' professional skills improvement. Basic features of course preparation of a teacher as a tutor in conditions of realization of modern education model are described in the article.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, повышение квалификации, профессиональная компетентность, позиция воспитателя, современная модель образования.

Additional vocational training, improvement of professional skills, professional competence, position of a tutor, modern model of education.

Повышение профессионализма педагогов, подготовка и формирование педагогического корпуса, соответствующего запросам современной жизни, – первостепенная задача, необходимое условие модернизации системы образования России. В Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы подчеркивается: «Дополнительное образование взрослых, являясь важной составляющей непрерывного образования российских граждан, призвано мобильно и эффективно реагировать на новые требования отечественной и мировой экономики, возрастающие запросы населения к дополнительному образованию, в первую очередь на повышение квалификации и профессиональную переподготовку».

В настоящее время в системе повышения квалификации работников образования отмечаются следующие положительные тенденции: усиление вариативности содержания и форм повышения квалификации; ориентация на блочно-модульное построение образователь-

ных программ; апробация сетевых форм и технологий взаимодействия в организации процессов повышения квалификации на основе командного обучения (административные команды, проектные команды учителей и т.д.); усиление субъектности педагогов в процессе повышения квалификации и другие.

Специалистами кафедры воспитания и дополнительного образования ГОУ ДПО ЧИППКРО на основе анализа образовательных потребностей работников образовательных учреждений произведена разработка и корректировка программ дополнительного профессионального образования. Это в свою очередь позволяет определить перечень образовательных программ, реализующихся в форме модульных семинаров, ориентированных на удовлетворение образовательных потребностей педагогов образовательных учреждений по повышению их квалификации в области воспитания и дополнительного образования детей. Значительно расширяется спектр используемых активных форм и технологий организации обучения, так в практике повышения квалификации уже закрепились интерактивные формы взаимодействия педагогов в процессе проведения учебных занятий.

Повышение квалификации в отличие от базового образования имеет объектом своего воздействия профессиональную компетентность работника сферы общего и дополнительного образования.

Мы опираемся на представления А.П. Тряпицыной и О.Е. Лебедева, которые рассматривают профессиональную компетентность как интегральную характеристику специалиста, определяющую его способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности с использованием знаний и жизненного опыта, ценностей и наклонностей [7].

Следует учитывать и точку зрения С.Г. Молчанова, что компетентность педагога имеет: социальную составляющую, востребованную социальными институтами; профессионально-квалификационную, востребованную профессиональным сообществом; личностную составляющую, востребованную особенностями личности самого педагога [5].

Системе общего и дополнительного образования детей нужен педагог-воспитатель, способный не только работать в условиях постоянных перемен, но и быть субъектом этих перемен, их инициатором и активным участником. Отсюда и наша основная задача – оказание содействия в развитии профессиональной компетентности педагога, особенно в освоении им нового и реализации этого нового в собственной практике.

Стратегия развития профессиональной компетентности педагога предусматривает реализацию общих подходов к системе непрерывного профессионального развития педагога, как в курсовой период повышения квалификации, так и в межкурсовой период повышения квалификации.

Повышение квалификации педагогов-воспитателей в ГОУ ДПО ЧИППКРО реализуется посредством следующих трех механизмов, а именно:

– определение уровня профессиональной подготовки педагогов-слушателей по программам дополнительного профессионального образования;

– формирование содержания образовательных программ повышения квалификации с учетом индивидуальных профессиональных потребностей, выявленных затруднений, проблем и нормативных квалификационно-педагогических требований к данной категории педагогов;

– внедрение проектных технологий и активных форм обучения педагогов, которые адекватны способам профессиональной деятельности педагогов и способствуют оптимальному освоению содержания образовательных программ.

Современная модель образования задает новые требования к условиям, содержанию и результатам в воспитательной деятельности педагога, который должен быть готов к реше-

нию целей и задач образования, определяемых новыми Федеральными государственными образовательными стандартами общего образования. В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания российских школьников», сформулирован национальный воспитательный идеал – это высоконравственный, творческий, ответственный, инициативный и компетентный гражданин России.

Педагогу в настоящее время приходится работать и в сложных социальных условиях: расслоения населения по уровням обеспеченности и уровням образованности; разрастания в обществе стилей и форм жизнедеятельности и отдыха, уводящих и отчуждающих от реальности; экспансии молодежной субкультуры, ориентирующей молодое поколение на удовольствия и потребление; нарастания межнациональных, межконфессиональных, межпоколенных напряжений; возрастания роли средств массовой информации на формирование сознания детей и молодежи и т.д.

В таких сложных условиях одной из важных задач педагога может стать, организация и поддержка рефлексивного отношения ребенка к самому себе, к другим людям, к миру, как условия его ценностного самоопределения в пространстве самореализации. В этом отношении следует обратить внимание на то, что адекватно реагировать на изменяющиеся современные условия, возможно, если педагог будет иметь позицию воспитателя.

Дополнительное профессиональное образование должно учитывать потребность педагога стать профессионально компетентным в столкновении с подобными условиями, чтобы избежать неудачи, затруднения и риски в своей образовательной деятельности. Нам близка позиция, высказанная С.Д. Поляковым: «Человек с ощущением, что мир опасен, непредсказуем, несправедлив, вряд ли окажется хорошим воспитателем» [6]. Таким образом, надо принять ответственность всей системы повышения квалификации направлять усилия на развитие у педагогов позиции воспитателя.

В этом отношении стоит, согласиться с Д.В. Григорьевым и А.И. Григорьевой, что для начала педагогу необходимо осознать цель воспитательно, то есть увидеть деятельность с точки зрения ее результатов и эффектов. Результат – это то, что стало непосредственным

итогом участия педагога в дополнительном профессиональном образовании (например, он приобрел некое новое знание, умение; пережил и прочувствовал нечто как ценность; приобрел опыт действия). Эффект – это последствие результата, то к чему привело достижение результата. Например, приобретенные знания и умения, пережитые чувства и отношения, совершенные действия способствовали развитию профессиональной компетентности педагога, его личностных качеств, социокультурной идентичности [2].

Поэтому дополнительное профессиональное образование во многом может стать пространством, где педагог не просто получит некое новое знание, приобретет новые умения, но и получит опыт переживаний, отношений и действий, в которых педагог захочет и сможет направить свои усилия на обретение позиции воспитателя. Позиция воспитателя не может быть гарантированным результатом, так как ее занимают только самостоятельно и собственными усилиями. В этой логике, позиция воспитателя, может быть эффектом дополнительного профессионального образования.

На кафедре воспитания и дополнительного образования ГОУ ДПО ЧИППКРО имеется интересный развивающийся опыт повышения квалификации педагогов, в котором выстроена система обучения, направленная на развитие у педагогов позиции воспитателя.

Ключевыми задачами дополнительного профессионального образования педагогов-воспитателей являются: развитие у педагогов способности к личностно-профессиональной рефлексии воспитательной деятельности; обеспечение понимания педагогами современных вызовов, которые ставит государство, общество и реальные запросы современных детей и молодежи; развитие и поддержка ценностного самоопределения педагогов; обеспечение понимания педагогами современного и исторического контекста воспитания; обеспечение овладения педагогами культурными формами воспитания; обеспечение освоения лучшего педагогического опыта педагогами по овладению педагогическими и социальными технологиями.

Ключевой задачей в дополнительном профессиональном образовании педагога как воспитателя является развитие и поддержка ценностного мировоззренческого его самоопре-

ления. При этом стоит опираться на мнение А.Н. Леонтьева, что позицию следует рассматривать как единство сознания и деятельности человека, где деятельность выступает одним из способов реализации его базовых ценностей [4]. Поэтому, прорабатывая ценностные, ориентационные, содержательные и технологические аспекты организации воспитательного процесса педагог на курсовых занятиях рефлексивно сталкивается с определенным мировоззренческим содержанием образовательной программы. Становится важным, чтобы педагог владел также не просто знаниями и умениями в области организации успешного взаимодействия воспитателя и воспитанника в рамках тех или иных форм воспитания. Педагог должен овладеть именно культурными формами воспитания, то есть организовать свое взаимодействие с воспитанником в том или ином контексте: ситуативном, возрастном, социальном, культурном, психологическом и т.д. Данная адекватность форм воспитания оправдана в связи с нарастающей в практике воспитательной работы псевдо дискуссией с детьми, где преобладающим становится форма, а не содержание воспитания.

Система повышения квалификации, направленная на развитие у педагогов позиции воспитателя, во многом будет успешной и эффективной, если процесс обучения проходит в профессиональной общности педагогов. В этом отношении обучение педагогов в процессе курсовой подготовки, обеспечивается выявлением общих профессиональных интересов и проблем в решении практических задач воспитания. Опыт совместного действия по разработке и защите проектных работ, погружение в проблемное дискуссионное пространство в процессе обучения, творческий характер взаимодействия и отношений с коллегами и специалистами дополнительного профессионального образования позволяют педагогу ориентироваться на достижение самого важного для себя эффекта – позиция воспитателя.

Литература

1. Борытко, Н.М. Педагог в пространствах современного воспитания / Н.М. Борытко. – Волгоград: Перемена, 2001. – 214 с.
2. Григорьева, А.И. Профессиональное образование педагога как воспитателя: резуль-

таты и эффекты / А.И. Григорьева, Д.В. Григорьев // Результативность и эффективность воспитания: от администрирования к управлению: Сб. ст. Российской научно-практической конференции. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та, 2009. – Ч. 1. – С. 91–95.

3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. – М.: АПКИ-ПРО, 2002. – 24 с.

4. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Академия, Смысл, 2005 – 352 с.

5. Молчанов, С.Г. Профессиональная компетентность в системах аттестации, управления, повышения квалификации и профессиональной деятельности / С.Г. Молчанов. – Челябинск: ИДПОПР, 2001. – 24 с.

6. Поляков, С.Д. В поисках реалистического воспитания / С.Д. Поляков. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2004. – 176 с.

7. Тряпицына, А.П. Инновационные процессы в образовании / А.П. Тряпицына // Интеграция российского и западноевропейского опыта: сборник статей. – СПб: РГПУ им. А.И. Герцена, 1997. – 285 с.

УДК Я 66

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ КОНЦЕПЦИИ ИННОВАЦИОННОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ДОУ

Яковлева Г.В.

Аннотация. Автором представлен анализ теории проблемы педагогических концепций, анализ определений и философских подходов к данному вопросу. Представлены теоретико-методологические основания построения концепции инновационной методической работы: системный и синергетический подходы как теоретико-методологическая стратегия и лично-ориентированный, компетентностный и деятельностный подходы как практико-ориентированная тактика. Показана необходимость установления функционального назначения каждого из них и раскрытия результатов их использования в соответствии с иерархической значимостью для изучения феномена методической работы в дошкольном образовательном учреждении.

The author presents theoretic analysis of pedagogical concepts, definitions and philosophic approaches to the issue. The author describes theoretical and methodological bases of creation methodical work conception: system and synergetic approaches as theoretic and methodical strategy and personally-oriented, competence, activity approaches as practice-focused tactic. Necessity of denoting functional purpose of each of them is described, along with results of using them according to hierarchical significance for learning phenomenon of methodical work at educational institution.

Ключевые слова: концепция инновационной методической работы, теоретико-методологические основания, теоретико-методологическая стратегия, практико-ориентированная тактика, подходы.

The concept of innovative methodical work, the theoretical and methodological bases, the theoretical-methodological strategy, practice-focused tactics, approaches.

В теории и практике педагогики до настоящего времени отсутствует однозначная трактовка понятия «концепция». Её определяют как основную мысль, замысел, определяющий содержание чего-либо [1]; стратегию педагоги-

ческой деятельности, определяющую разработку соответствующих теорий [2,3]; цель, сущность, структуру, движущие силы, способы и закономерности функционирования учебного процесса [4]; ведущую идею, основную мысль чего-либо или синоним теории [5]; способ познания, трактовку каких-либо явлений, основную точку зрения, руководящую идею для освещения или ведущий замысел, конструктивный принцип различных видов деятельности [6].

Проведенный Е.В. Яковлевым, Н.О. Яковлевой анализ определений и философских подходов к данному вопросу показал, что термин «концепция», как правило, используется в двух основных контекстах: внутреннем или внешнем по отношению к процессу изучения явления, а именно, как направляющая идея исследования или как форма представления результатов научной работы. В последнем случае концепция представляет собой определенную теоретическую конструкцию и потому должна иметь четко выраженную логическую структуру [7].

Концепция означает систему взглядов на решение проблемы, объединенных ведущей идеей. В «Философском энциклопедическом словаре» отмечается, что «концепция – это определенный способ понимания, трактовки какого-либо предмета, явления, процесса, основная точка зрения на предмет или явление; руководящая идея для их систематического освещения» [8].

По мнению Е.В. Яковлева, Н.О. Яковлевой концепция – комплекс ключевых положений, достаточно полно и всесторонне раскрывающих сущность, содержание и особенности исследуемого явления, его существования в действительности или практической деятельности человека [7].

Учитывая специфику педагогики как науки, педагогической концепцией принято называть сложную, целенаправленную, динамическую систему фундаментальных знаний о педагогическом феномене, полно и всесторонне

раскрывающих его сущность, содержание, особенности, а также технологию оперирования с ним в условиях современного образования.

Таким образом, концепция – это:

- система взглядов;
- то или иное понимание явлений и процессов;
- определенный замысел;
- ведущая, руководящая идея;
- ведущий принцип научного исследования.

Обобщая имеющийся опыт представления методологических оснований разрабатываемой концепции инновационной методической работы в ДОУ, мы сочли возможным представить их в парадигматическом и синтагматическом планах. Выбирая в качестве методологического основания концепции подходы, мы исходили из необходимости установления функционального назначения каждого из них и раскрытия результатов их использования в соответствии с иерархической значимостью для изучения феномена методической работы. В соответствии с этим методологические подходы представляют два уровня: общенаучный уровень методологии (теоретико-методологическая стратегия) и конкретно-научный уровень методологии (практико-ориентированная тактика).

Теоретико-методологическая стратегия выявляет общее направление теоретического исследования, фиксирует его общий план. Теоретико-методологическая стратегия концепции инновационной методической работы представлена системным и синергетическим подходами. Так, системный подход (А.Н. Аверьянов, В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин и др.) дает возможность исследовать инновационную методическую работу как многомерную, многоуровневую и полифункциональную систему. Использование системного подхода обеспечивает целостность и структурированность исследуемого процесса, взаимосвязь и взаимозависимость его отдельных компонентов.

Использование синергетического подхода (М.А. Весна, В.Г. Виненко, В.А. Герович, Д.Ф. Ильясов, А.М. Ковалев, И.В. Лупандин, Л.Я. Няпинен, Г.Н. Сериков, М.И. Сетров, Г. Хакен и др.) позволяет рассматривать инновационную методическую работу как открытую, сложную

самоорганизующуюся систему, развитие которой подчиняется общим законам эволюции систем подобного рода

Подходы, составляющие практико-ориентированную тактику разрабатываемой концепции раскрывают особенности практического осуществления инновационной методической работы, определяют механизмы и процедуры реализации данного процесса в реальных условиях современного ДОУ.

Личностно ориентированный подход (Н.А. Алексеев, В.А. Беликов, Е.В. Бондаревская, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.) дает возможность учесть индивидуальные особенности педагогов ДОУ как активных и самостоятельных субъектов инновационной методической работы. Его реализация находит отражение в обеспечении личностно-ориентированной направленности системы инновационной методической работы на повышение профессиональной компетентности педагогов. Данный подход выступает в качестве методической ориентации системы инновационной методической работы, которая позволяет обеспечить и поддерживать процессы самопознания, самосовершенствования и самореализации личности педагога в условиях реализации инноваций, развития его индивидуальности.

Деятельностный подход (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Р. Лурия, А.К. Маркова, Д.Б. Эльконин и др.) позволяет выявить внутриличностный психолого-педагогический механизм и условия развития профессиональной компетентности педагогов, участвующих в инновационной методической работе, с ориентацией на наиболее полную реализацию их внутренних возможностей и резервов. Идея деятельностного подхода связана с деятельностью как средством становления и развития субъектности педагогов. Суть инновационной методической работы с точки зрения деятельностного подхода заключается в том, что в центре внимания стоит совместная деятельность педагогов, реализующих инновации. Деятельностный подход при этом учитывает характер и условия смены типов деятельности в решении задач внедрения инноваций в дошкольное образование. В рамках деятельностного подхода осуществляется построение системы методиче-

ской работы с учетом принципа позиционирования педагога в проектной деятельности [9].

Компетентностный подход реализуется в отборе содержания и форм организации инновационной методической работы, которые соответствуют ключевым видам профессиональной компетентности педагогов, осуществляющих инновационную деятельность. Ключевые педагогические компетенции определены на

основе функционального анализа педагогической деятельности специалистов дошкольного образования.

Представленная ниже таблица соединяет воедино теоретико-методологические подходы концепции инновационной методической работы в ДОУ и их преломление в авторской концепции.

Таблица 1

Теоретико-методологические основы концепции инновационной методической работы в ДОУ

Теоретико-методологические подходы концепции инновационной методической работы в ДОУ	Преломление теоретико-методологических подходов в концепции инновационной методической работы в ДОУ
Системный подход	<ul style="list-style-type: none"> — к внешним системообразующим факторам инновационной методической работы относятся: цель – обеспечение овладения педагогами новыми, инновационными способами профессиональной деятельности, а к внутренним системообразующим факторам отнесены структурные (между структурными элементами инновационной методической работы) и функциональные связи (между функциональными компонентами модели инновационной методической работы); — структура инновационной методической работы предстает как моделирование адекватной модели на основе анализа инновационных тенденций в дошкольном образовании; — изучение инновационной методической работы как системы с характерными признаками целостности и связности;
Деятельностный подход	<ul style="list-style-type: none"> — построение системы методической работы с учетом принципа позиционирования педагога в проектной деятельности;
Личностно-ориентированный подход	<ul style="list-style-type: none"> — определение роли субъектов инновационной методической работы; — характер взаимодействия субъектов инновационной методической работы на основе изучения уровня профессиональной компетентности педагогов, их готовности к инновационной деятельности; — самоанализ, самооценку, саморазвитие и самосовершенствование субъектов инновационной методической работы.
Синергетический подход	<ul style="list-style-type: none"> — объекты рассматриваются как открытые, сложные самоорганизующиеся системы, развитие которых подчиняется общим законам эволюции систем подобного рода.
Андрагогический подход	<ul style="list-style-type: none"> — рассматривается совокупность методов обучения взрослых, включающих, в том числе, организационно-деятельностные и интерактивные методы обучения.
Компетентностный подход	<ul style="list-style-type: none"> — соотносится с профессиональными компетенциями педагогов, которые должны быть актуализированы в инновационной деятельности

Выделенные теоретико-методологические подходы позволяют выстроить концепцию инновационной методической работы в дошколь-

ном образовательном учреждении с позиции современной парадигмы образования.

Литература

1. Алиева, Т.С. Словарь синонимов русского языка / Т.С. Алиева – М.: ЮНВЕС, 2001. – 624 с.
2. Бондаревская, Е.В. Педагогика: Личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов-н/Д., 1999. – 558 с.
3. Бондаревская, Е.В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич // Педагогика. – 2004. – № 10. – С. 23-31.
4. Загвязинский, В.И. Методология и методика дидактического исследования / В.И. Загвязинский. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
5. Новиков, А.М. Докторская диссертация?: Пособие для докторантов и соискателей ученой степени доктора наук / А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 1999. – 120 с.
6. Советский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1986. – 1599 с.
7. Яковлев, Е.В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – Челябинск: Изд-во РБИУ, 2010. – 316 с.
8. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА, 2004. – 576 с.
9. Шипилина Л.А. Качество управления образовательным учреждением и необходимость профессионализации менеджмента в образовании // Л.А. Шипилина // Сибирский педагогический журнал, № 1. – 2009.

УДК 159.99

ДИСГАРМОНИЧНАЯ ЭГО-ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

Андреева Н.Ю.

Аннотация. Обсуждается проблема взаимосвязи феноменов эго-идентичности и профессионального выгорания, обосновывается понимание дисгармоничной эго-идентичности как системообразующего фактора профессионального выгорания. Профессиональное выгорание рассматривается как системное качество, как деструктивный вариант выхода из нормативного кризиса развития личности.

The problem of interrelation of phenomena ego-identity and professional burnout is discussed; the author justifies her understanding of ego-identity as the system-forming factor of professional burnout. Professional burnout considered as the system quality, as the destructive variant of emerging of normative crisis of adult personal development.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, эго-идентичность, дисгармоничная эго-идентичность, системообразующий фактор, нормативные кризисы развития личности взрослого человека.

Professional burnout, ego-identity, disharmonious ego-identity, system-forming factor, normative crises of adult personal development.

Проблема профессионального выгорания – одна из наиболее острых и актуальных проблем в современном профессиональном мире, особенно среди педагогов. Феномен выгорания широко известен на Западе и недостаточно изучен в отечественной науке.

Анализ имеющихся в психологии представлений о феномене профессионального выгорания позволяет обнаружить множественность подходов к его описанию, которые объединяются в большие категории в зависимости от источника его возникновения. Одни исследователи профессиональное выгорание понимают как синдром, представляющий собой механизм психологической защиты (В.В. Бойко); другие выгорание рассматривают как личностную деформацию (Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк); третьи относят его к профессиональным видам

девиаций (Г.И. Колесникова, А.Б. Котова, И.А. Петрулевич).

В настоящее время существует точка зрения на сущность психического выгорания, которой придерживаются многие исследователи (Н.В. Клюева, В.Е. Орел, С. Maslach). Феномен выгорания принято рассматривать как сложный психофизиологический феномен, который определяется как эмоциональное, умственное и физическое истощение из-за продолжительной эмоциональной нагрузки [9, 17], а также как профессиональный кризис, связанный с работой в целом [19]. Подобное многообразие представлений о профессиональном выгорании рождает потребность в конкретизации составляющих профессионального выгорания и выделении системообразующего фактора.

Актуальность изучения проблемы профессионального выгорания обусловлена как потребностями науки, так и требованиями самой жизни. Требования к личности учителя как исполнителю социального заказа – всестороннего, гармоничного развития человека, самореализующегося в разных сферах жизни общества, постоянно возрастают по мере развития и усложнения социальных условий жизни. От эффективности труда педагога, от развития его личности во многом зависит психическое здоровье детей, будущее общества.

Профессиональная деятельность оказывает серьезное влияние на все стороны жизни взрослого человека и развитие личности. В профессиональной жизни даже успешного специалиста периодически возникают так называемые кризисы профессионального развития, вызванные несовпадением личности с профессией. После нескольких лет выполнения одной и той же деятельности специалист неизбежно перерастает нормативно одобряемые способы осуществления профессиональных функций, что приводит к необходимости поиска новых перспектив профессионального роста. Поиск новых форм и способов самоосуществления в профессиональном труде неизбежно приводит

человека к противоречию с реальностью, что порождает внутренний конфликт и ведет к кризисам развития личности. Отказ от поиска новых перспектив профессионального роста влечет за собой профессиональную стагнацию, существенное снижение активности личности, профессиональное выгорание. Таким образом, решение проблемы понимания, структуры профессионального выгорания, выделения системообразующего фактора, предупреждения и коррекции выгорания позволит обеспечить сохранение психического здоровья всех участников образовательного процесса.

В настоящей статье предпринята попытка обобщить имеющиеся в психологии представления о профессиональном выгорании, определить понятие профессионального выгорания с точки зрения представлений о динамике эго-идентичности в нормативных кризисах развития личности взрослого человека Е.Л. Солдатовой [11, 12, 13] и обосновать системообразующую роль эго-идентичности в структуре профессионального выгорания.

Феномен профессионального выгорания в психологии

Работы разных исследователей посвящены изучению признаков, симптомов (В.В. Бойко, С. Maslach, W.S. Paine), факторов (Н.Е. Водопьянова, В.Е. Орел, Т.В. Форманюк) и последствий профессионального выгорания (Л.Н. Корнеева, К. Kondo).

Анализ признаков, симптомов профессионального выгорания, выявленных разными исследователями, позволяет определить ключевые признаки:

- усталость, утомление, истощение;
- психосоматические недомогания;
- бессонница, нарушение аппетита;
- негативное отношение к ученикам и коллегам, к самой работе;
- депрессия, подавленное настроение, тревожность, беспокойство, чувство безнадежности и раздражительность [14].

Симптомы профессионального выгорания указывают на характерные черты длительного стресса и психической перегрузки, которые приводят или могут приводить к полной дезинтеграции различных психических сфер и прежде всего – эмоциональной [21].

Достаточно большое внимание уделено выявлению причин и факторов возникновения и развития синдрома «психического выгорания» (Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова, В.Е. Орел) [3, 10]. Можно выделить наиболее часто встречающиеся причины «синдрома выгорания»:

- напряженность и конфликты в профессиональном окружении, недостаточная поддержка со стороны коллег;
- нехватка условий для самовыражения, экспериментирования и новаций;
- однообразии и неумение творчески подойти к выполняемой работе;
- вкладывание в работу больших личностных ресурсов при недостаточном признании и отсутствии положительной оценки;
- работа без перспективы, невозможность выстроить профессиональную карьеру;
- немотивированность учащихся, результаты работы с которыми «невидимы»;
- неразрешенные личностные конфликты [4].

Среди факторов возникновения и развития синдрома «психического выгорания» выделяют личностный, ролевой и организационный [5, 6, 7, 8]. К личностному фактору исследователи (В.М. Дружинин, В.И. Ковалев, Л.Ф. Колесников, А.В. Кондратьев, Л.Н. Корнеева, В. Реньге) относят возраст, пол, семейное положение, уровень образования, социальное происхождение и личностные особенности (личностные черты, «локус контроля», самооценка, индивидуальные стратегии сопротивления выгоранию).

Ролевой фактор подразумевает не только интенсификационную, но и качественную сторону педагогической деятельности. Он предполагает зависимость подверженности синдрому «эмоционального сгорания» от ролевой позиции, занимаемой индивидом. Значительную роль в возникновении обостренного противостояния различных участников педагогического процесса играет господствующая феминизация образования.

Организационный фактор связан с условиями организации труда. Наряду с количественной стороной труда в него включается и уровень профессиональной культуры педагогических коллективов. Он предопределяет характер взаимоотношений в группе и формирует ее эмоциональную атмосферу. Недостаток ответ-

ственности или ее неопределенность также способствуют развитию «сгорания».

Среди авторов нет единого мнения о ведущем факторе, влияющем на развитие выгорания. Отечественные исследователи (Э.Р. Ганеева и др.) выделяют в качестве главного фактора личностный, зарубежные – организационный фактор.

Синдром выгорания рассматривают как процесс, который носит стадийный характер. Согласно концепции М. Burish, в развитии синдрома профессионального выгорания можно выделить несколько главных фаз:

1 – предупреждающая фаза: чрезмерное участие, истощение;

2 – снижение уровня собственного участия: по отношению к сотрудникам, ученикам, по отношению к остальным окружающим; по отношению к профессиональной деятельности, возрастание требований;

3 – эмоциональные реакции: депрессия, агрессия;

4 – фаза деструктивного поведения: а) сфера интеллекта (снижение концентрации внимания, отсутствие способности к выполнению сложных заданий, ригидность мышления, отсутствие воображения); б) мотивационная сфера (отсутствие собственной инициативы, снижение эффективности деятельности, выполнение заданий строго по инструкциям); в) эмоционально-социальная сфера (безразличие, избегание неформальных контактов, отсутствие участия в жизни других людей либо чрезмерная привязанность к конкретному лицу, избегание тем, связанных с работой, самодостаточность, одиночество, отказ от хобби, скука);

5 – психосоматические реакции: снижение иммунитета, неспособность к релаксации в свободное время, бессонница, сексуальные расстройства, повышенное давление, тахикардия, головные боли, боли в позвоночнике, расстройства пищеварения, зависимость от никотина, кофеина, алкоголя;

6 – разочарование: отрицательная жизненная установка, чувство беспомощности и бессмысленности жизни, экзистенциальное отчаяние [15].

Отечественными психологами чаще используется модель В.В. Бойко, согласно которой выгорание проходит в своем развитии три фазы: напряжение, резистенцию, истощение.

Фаза напряжения характеризуется такими симптомами, как острое переживание психотравмирующих обстоятельств, связанных с профессиональной деятельностью, неудовлетворенностью собой, ощущением «загнанности в клетку», неспособностью изменить что-либо, общим состоянием тревоги и депрессии. Для фазы резистенции характерны неадекватное избирательное эмоциональное реагирование по отношению к клиенту, коллегам, эмоционально-нравственная дезориентация, расширение сферы экономии эмоций, редукция профессиональных обязанностей. Фаза истощения описывается симптомами «эмоциональный дефицит», «эмоциональная отстраненность», «личностная отстраненность, или деперсонализация», «психосоматические и психовегетативные нарушения» [2].

В отечественной психологии исследователи сосредоточили свое внимание на типологических, характерологических и личностно-профессиональных особенностях, взаимосвязанных с синдромом «психического выгорания». В последние годы изучается влияние таких факторов, как рефлексивность, особенности профессиональной мотивации, защитные механизмы, состояние здоровья и др.

Синдром выгорания связывают с возникновением устойчивых изменений личности, таких, как агрессивность, личностная тревожность, неудовлетворенность собой и др. (Л.Н. Корнеева). Большинство исследований используют пятифакторную модель личности, включающую в себя личностные характеристики: нейротизм, экстраверсию, открытость опыту, сотрудничество, добросовестность («Большая пятерка») [16]. Ряд исследований демонстрируют тесную связь между «Большой пятеркой» и тенденцией выгорания [20, 22]. Наиболее тесные связи со всеми характеристиками выгорания имеет нейротизм, особенно с эмоциональным истощением, а также фактор открытости опыту [23].

Среди различных моделей синдрома выгорания наиболее признанной считается трехфакторная модель Маслач–Джексона, согласно которой синдром выгорания представляет собой трехмерный конструкт, включающий в себя эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию личных достижений. Эмоциональное истощение проявляется в ощущении эмо-

ционального перенапряжения и истощенности собственных эмоциональных ресурсов. Деперсонализация выражается в негативном, бездушном, циничном отношении к субъектам трудового процесса. Редукция личных достижений (переживание собственной несостоятельности) часто проявляется в снижении чувства профессиональной компетентности и самооценки, в обесценивании своей профессиональной деятельности и ее результатов [18].

В целом выгорание рассматривается как симптомокомплекс, который охватывает все структурные уровни личности: социально-психологический, отражающий изменение межличностных отношений; личностный – изменение личностных черт; мотивационный – качественное и содержательное изменение мотивации; регулятивно-ситуационный, отражающий изменение состояний и отношений.

Следует отметить, что недостаточно полно представлена структура профессионального выгорания. В подходах к изучению профессионального выгорания отсутствует четкое выделение самоотношения в структуре выгорания. В известной модели В.В. Бойко только упоминается отношение к себе (неудовлетворенность собой, личностная отстраненность).

Таким образом, в теоретическом плане требует обоснования проблема изучения профессионального выгорания как системного качества, поэтому необходимы определение и конкретизация составляющих профессионального выгорания, выделение системообразующего фактора и сведение их в единый теоретический конструкт. Профессиональное выгорание имеет специфическую динамику, связанную с профессиональным развитием и нормативными кризисами развития личности, на разных этапах которых «обогащается» деструктивными новообразованиями. На наш взгляд, наиболее полно, глубоко позволяет решить проблему концепция динамики эго-идентичности в нормативных кризисах развития личности взрослого человека Е.Л. Солдатовой.

Дисгармоничная эго-идентичность как системообразующий фактор профессионального выгорания.

Согласно концепции Е.Л. Солдатовой, новообразованием возраста взрослого человека является новообразование личности, соответствующее возрастным задачам. В кризисе проис-

ходит интериоризация личностного новообразования, которое выполняет регулирующую, управляющую и оценивающую функции с целью сохранения собственной непрерывности в ходе кризиса и процесса самодвижения. Процесс интериоризации отражает понятие «эго-идентичность», то есть тождественность себе измененному. Задачи развития в периоды взрослости связываются с развитием эго-идентичности личности в определенной для каждого возраста системе социальных отношений.

Каждая фаза кризиса раскрывается через особенности эго-идентичности. Предкритическая фаза кризиса (предрешенная эго-идентичность) характеризуется идеализацией будущего, отказом от прошлого, излишней уверенностью в себе, в своих ресурсах. Собственно критическая фаза (диффузная эго-идентичность) характеризуется отказом от настоящего, идеализацией прошлого, неверием в себя. Заключительная фаза кризиса, фаза адаптации (автономная эго-идентичность), соответствует тождественности, целостности Эго, принятию настоящего и прошлого, направленности на будущее, уверенности в собственных ресурсах. Для стабильного этапа в развитии характерна стабильная эго-идентичность (мораторий) и латентное развитие новообразований. В концепции Е.Л. Солдатовой рассматривается конструктивный вариант нормативного кризиса развития личности.

Е.Л. Солдатова отмечает, что развитие эго-идентичности проходит через преодоление кризисов идентичности как в прогрессивном, так и в регрессивном направлении. В рамках концепции Е.Л. Солдатовой нами рассматривается деструктивный вариант выхода из кризиса – дисгармоничное прохождение нормативного кризиса развития личности. Деструктивный вариант выхода из кризиса предполагает профессиональное выгорание. Личность с профессиональным выгоранием обладает признаками предрешенной или диффузной эго-идентичности. Она имеет деструктивные элементы в работе, свойствах личности, не эффективна в отношениях, испытывает внутрличностные конфликты. Такая личность, не достигая автономной эго-идентичности, находится в пролонгированном кризисе.

В случае недостаточной рефлексии и неприятия собственных изменений в предкритической

или собственно критической фазах нормативного кризиса личность переходит в фазу выгорания, а предрешенная или диффузная эго-идентичности становятся составляющими дисгармоничной эго-

идентичности. Профессиональное выгорание в модели теоретического конструкта рассматривается как процесс (рис. 1).

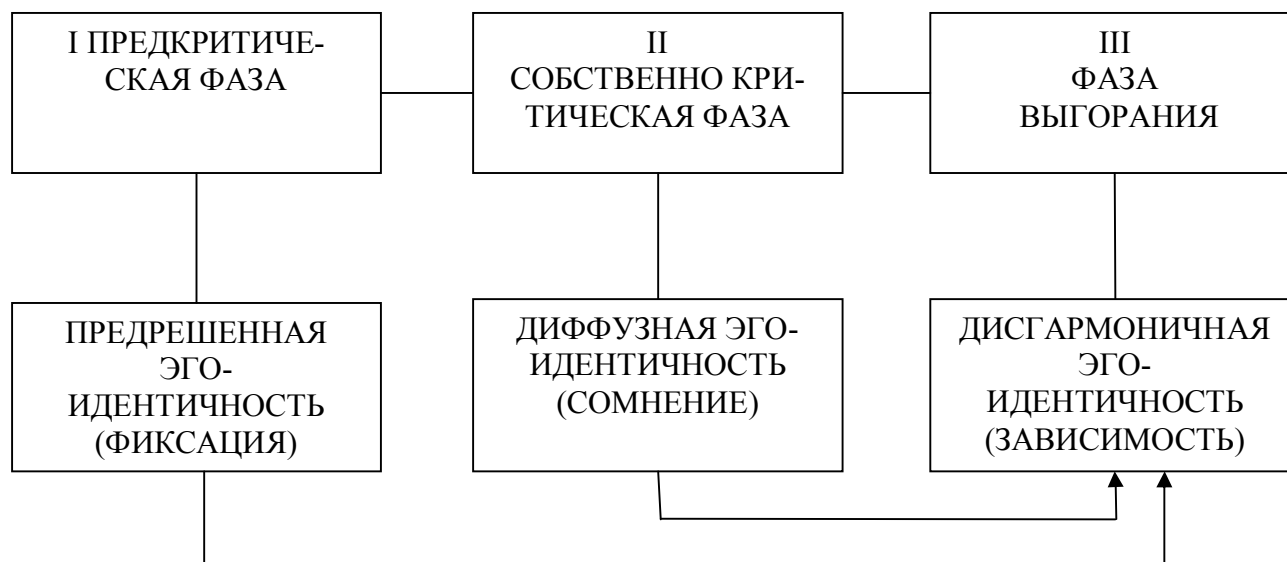


Рис. 1. Схема теоретического конструкта профессионального выгорания

Личность не принимает себя изменившейся в соответствии с новыми задачами развития, в том числе и профессионального, или не принимает новые задачи развития, что свидетельствует о дисгармоничной эго-идентичности, а это, в свою очередь, приводит к появлению таких состояний, как истощенность жизненных сил, внутриличностные конфликты, тревога и депрессия, и упрочению таких свойств личности, как личностная тревожность, неуверенность в себе, низкая рефлексивность, конфликтность и агрессивность.

В предлагаемом теоретическом конструкте профессиональное выгорание рассматривается как совокупность дисгармоничной эго-идентичности, относительно устойчивых деформированных свойств (личностной тревожности, неуверенности в себе, низкой рефлексивности, конфликтности, агрессивности) и состояний личности (истощенности жизненных сил, тревоги и депрессии, внутриличностных конфликтов), возникающих в процессе профессионального развития и в результате дисгармоничного прохождения нормативных кризисов развития личности. Системообразующим фактором про-

фессионального выгорания является дисгармоничная эго-идентичность.

По результатам проведенного нами исследования педагогов выявлены связи между уровнем и особенностями профессионального выгорания и структурно-статусными особенностями эго-идентичности. Корреляционный анализ подтвердил теоретически смоделированный конструкт профессионального выгорания.

На рисунке 2 представлены корреляционные плеяды, которые отражают статистически значимые положительные связи показателей предрешенной и диффузной эго-идентичности с показателями уровня профессионального выгорания, тревожности, истощенности жизненных сил, внутриличностного конфликта, деформированных свойств личности.

Наибольшее количество значимых положительных связей выявлено между показателями диффузной эго-идентичности и уровнем, особенностями выгорания, деформированными свойствами личности (шкалы опросника «Мини-мульти»). Предрешенная эго-идентичность коррелирует с показателями шкалы гипомании («Мини-мульти») и симптомами выгорания.

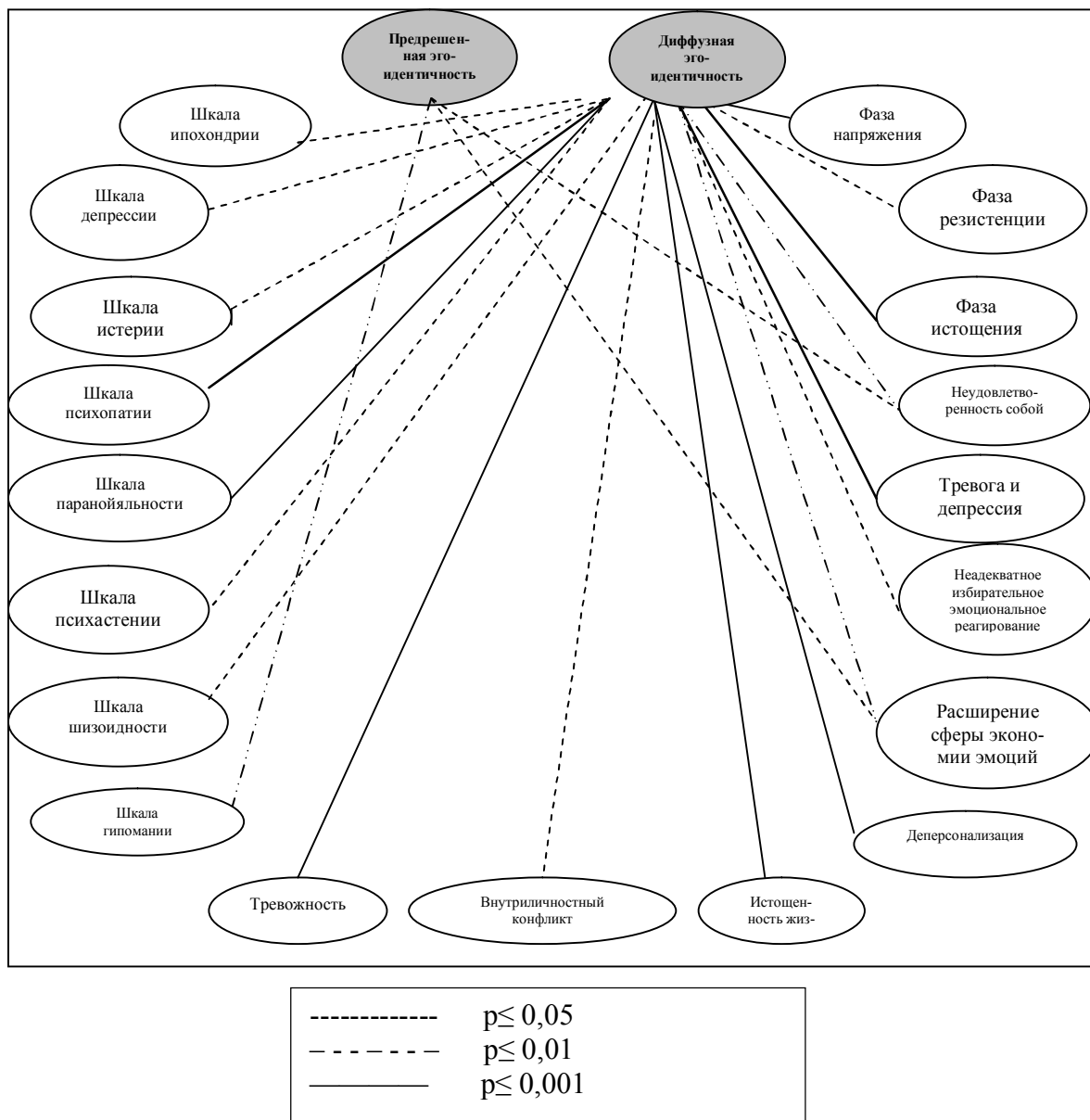


Рис. 2. Корреляционные плеяды показателей предрешенной и диффузной эго-идентичности с уровнем и особенностями выгорания

Это свидетельствует о том, что для личности в предкритической фазе нормативного кризиса (с предрешенной эго-идентичностью) характерны симптомы выгорания (неудовлетворенность собой и расширение сферы экономики эмоций) и такие свойства, как активность, поверхностность и неустойчивость интересов, нехватка выдержки и настойчивости. Для личности в собственно критической фазе (с диффузной эго-идентичностью) характерны фазы профессионального выгорания, тревожность,

истощенность жизненных сил, внутриличностные конфликты, высокая сензитивность, неуверенность в себе, застенчивость, агрессивность, конфликтность, обидчивость, возбудимость, пренебрежение социальными нормами и ценностями, злопамятность, тревожность, нерешительность, боязливость, эмоциональная холодность, отчужденность в межличностных отношениях.

Факторный анализ также подтвердил теоретический конструкт профессионального вы-

горания. Он позволил определить факторную структуру профессионального выгорания, которая включает три фактора: фактор 1 «Диффузная и предрешенная эго-идентичность», фактор 2 «Личностная дисгармония и отсутствие автономии», фактор 3 «Тревожно-депрессивные состояния». Наибольший вес имеет фактор «Диффузная и предрешенная эго-идентичность». В связи с этим профессиональное выгорание определяется в большей степени дисгармоничной (диффузной и предрешенной) эго-идентичностью [1].

Таким образом, понятие профессионального выгорания может быть расширено за счет обновленного понимания с позиций концепции динамики эго-идентичности в нормативных кризисах развития личности взрослого человека: профессиональное выгорание – это совокупность дисгармоничной эго-идентичности (диффузной и предрешенной эго-идентичности), относительно устойчивых свойств (личностная тревожность, неуверенность в себе, низкая рефлексивность, конфликтность, агрессивность) и состояний (истощенность жизненных сил, тревога и депрессия, внутриличностные конфликты) личности, возникающих в процессе профессионального развития и в результате дисгармоничного прохождения нормативных кризисов развития личности, где системообразующим фактором является дисгармоничная эго-идентичность.

Литература

1. Андреева, Н.Ю. Эго-идентичность в структуре профессионального выгорания / Н.Ю. Андреева // Вестник ЮУрГУ. – 2010. – Вып. 10. – № 27. – С. 19–26.
2. Бойко, В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других / В.В. Бойко. – М.: Наука, 1996. – 154 с.
3. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – СПб.: Питер, 2008. – 336 с.
4. Ключева, Н.В. Технологии работы психолога с учителем / Н.В. Ключева. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 192 с.
5. Ковалев, В.И. Мотивационная сфера личности и ее динамика в процессе профессиональной подготовки / В.И. Ковалев, В.М. Дружинин // Психологический журнал. – 1982. – Т. 3. – № 6. – С. 35–44.
6. Колесников, Л.Ф. Резервы эффективности педагогического труда / Л.Ф. Колесников. – Новосибирск: Наука, 1985. – 264 с.
7. Кондратьев, А.В. Труд и талант учителя / А.В. Кондратьев. – М., 1989.
8. Корнеева, Л.Н. Профессиональная психология личности / Л.Н. Корнеева // Психологическое обеспечение профессиональной деятельности. – СПб.: изд-во Санкт-Петербург. ун-та, 1991. – С. 61–84.
9. Орел, В.Е. Исследование феномена психического выгорания в отечественной и зарубежной психологии / В.Е. Орел // Проблемы общей и организационной психологии. – Ярославль, 1999. – С. 76–97.
10. Орел, В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы / В.Е. Орел // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 90–101.
11. Солдатова, Е.Л. Нормативные кризисы развития личности взрослого человека: дис. ... докт. психол. наук / Е.Л. Солдатова. – Екатеринбург, 2007. – 375 с.
12. Солдатова, Е.Л. Психология нормативных кризисов взрослости: монография / Е.Л. Солдатова. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2005. – 281 с.
13. Солдатова, Е.Л. Эго-идентичность в нормативных кризисах развития / Е.Л. Солдатова // Вопросы психологии. – 2006. – № 5. – С. 75–84.
14. Форманюк, Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т.В. Форманюк // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 57–64.
15. Burish, M. Das Burnout-Syndrom – Theorie der inneren Erschopfung / M. Burish. – Berlin, Heidelberg: Springer, 1989. – 60 p.
16. Martin, T.A. Development of Russian-Language NEO PI-R / T.A. Martin, J. Draguns, V.E. Oryol, A.A. Rukavishnikov, I.G. Senin, M.L. Clots. – Poster Report at 105 Convention of APA, Chicago, 1997. – 12 p.
17. Maslach, C. Burnout: A multidimensional perspective / C. Maslach // Professional burnout: Recent developments in the theory and research / Ed. W.B. Shaufeli, Cr. Maslach, T. Marek. – Washington D. C.: Taylor & Francis, 1993. – P. 19–32.
18. Maslach, C. Burnout Inventory Manual (Third Edition) / C. Maslach, S.E. Jackson, M.P. Leiter. – Palo Alto, California Consulting Psychological Press, Inc., 1996.

19. Maslach, C. The truth about burnout: How organization cause personal stress and what to do about in / C. Maslach, M.P. Leiter. – San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1997. – 186 p.

20. Mills, L.B. A prospective study of personality characteristics, occupational stressors, and burnout among school psychology practitioners / L.B. Mills, E.S. Huebner // J. Of School Psychology. – 1998. – Vol. 36 (1). – P. 103–120.

21. Paine, W.S. Job stress and Burnout / W.S. Paine. – Beverly Hills: Sage, 1982. – 87 p.

22. Piedmont, R.L. A longitudinal analysis of burnout in the health care setting: The role of personal dispositions / R.L. Piedmont // Journal of Personality Assessment. – 1993. – Vol. 61 (3). – P. 457–473.

23. Professional burnout: Resent developments in the theory and research / Ed.W.B. Shaufeli, Cr. Maslach & T. Marek, Washington DS: Taylor & Francis, 1993. – 299 p.

УДК 378.091.398

ПРОЕКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ МЕТОД В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Корнилова Л.В., Айчувакова Е.Р.

***Аннотация.** В данной статье рассматриваются новые требования к системе образования современного российского общества. Раскрываются основные принципы обучения взрослых. Выявляются особенности проективного обучения с точки зрения развития инновационной компетентности.*

In given article new requirements to an education system of a modern Russian society are considered. The authors reveal the basic principles of adults training. Features of projective training from the point of view of development of innovative competence come to light.

***Ключевые слова:** непрерывное образование, модернизация, профессиональная переподготовка, повышение квалификации, проективное обучение.*

Continuous education, modernization, professional retraining, improvement of professional skill, projective training.

Социально-экономические и социокультурные изменения, происходящие в последнее время в стране, требуют существенных нововведений в педагогическую теорию и практику. В связи с этим в последние годы резко повысилась роль образования в жизни каждого отдельного человека и всего человечества в целом. Учение на протяжении всей жизни как единственно возможный в современных условиях способ жизнедеятельности человека – главное условие для эффективной деятельности во всех сферах жизнедеятельности.

Сформулированная в Российской Федерации задача перехода к непрерывному, в течение всей жизни, образованию, продиктованная темпами развития, выдвигает проблему модернизации системы непрерывного повышения квалификации. Непрерывное образование предоставляет каждому человеку «институциональную возможность формировать индивидуальную образовательную траекторию и получать ту профессиональную подготовку, которая тре-

буется ему для дальнейшего профессионального, карьерного и личностного роста» [4].

В современном обществе образование является не источником абстрактного прогресса, а социальной уверенности людей, способом раскрытия связей с обществом, личной устроенности и веры в будущее [1].

Особую значимость в этом плане приобретает образование взрослых и, в особенности, профессиональная переподготовка и повышение квалификации кадров. Стратегия модернизации российского образования предусматривает обновление системы повышения квалификации и переподготовки управленческих, методических и педагогических кадров на всех уровнях (федеральном, региональном, муниципальном и уровне образовательного учреждения). Реализация модернизации образования напрямую зависит от уровня подготовки педагогических кадров. Проблема повышения квалификации педагогов, которое рассматривается как составная часть системы непрерывного повышения квалификации, в современных условиях обусловлена двумя группами факторов, связанных, с одной стороны, с тенденциями изменения в самой системе повышения квалификации, с другой – с задачами управления современного профессионального образования.

Повышение квалификации – наиболее гибкая подсистема образования взрослых, которая может и должна мобильно реагировать на запросы общества. В современных условиях ключевой становится развивающая функция последипломного образования, когда организация повышения квалификации выстраивается так, чтобы в полной мере предоставить слушателю право свободного выбора содержания и организационных форм последипломного образования с учетом его профессиональных интересов и личностных возможностей. Исходя из этого, можно отметить, что одной из важнейших особенностей становления современной системы повышения квалификации является ее от-

крытость дальнейшему изменению, когда образование становится средством саморазвития, и процессом осмысления собственного профессионального и жизненного пути. В связи с изменением требований, предъявляемых к профессиональному развитию работников, возникла необходимость в рассмотрении новых подходов, опирающихся на современные ресурсы к организации повышения квалификации.

Становится очевидным тот факт, что прежние формы, методы и средства обучения нуждаются в корректировке и модернизации. Ушел в прошлое миф о достаточности образования полученного в юности, о непродолжительном и краткосрочном периоде обучения в учреждениях образования. Идея о непрерывном образовании и развитии специалиста сегодня ни у кого не вызывает сомнений, поскольку быстрое изменение в сфере науки и техники требует от специалистов не стационарных, а мобильных, постоянно обновляющихся знаний. Специалист (педагог) сегодня должен обладать стратегическим мышлением, предприимчивостью, широкой эрудицией, высокой культурой. Все это выдвигает на первый план требование непрерывного развития (личностного и профессионального) педагогов, т.е. проведения мероприятий, способствующих полному раскрытию потенциальных возможностей каждого учителя. Решающую роль в процессе профессионального обучения и развития имеет личная мотивация, заинтересованность в необходимости процесса обучения. В этом отношении необходимо помнить основные принципы обучения взрослых:

- осмысленность, практическая значимость изучаемого материала;
- связь изучаемого материала с жизнью с практикой и имеющимися знаниями у обучаемых;
- приоритет самостоятельного обучения и совместной деятельности обучающихся и обучающихся;
- опора на познавательные потребности обучаемых, их жизненный опыт;
- ориентация на разноуровневое освоение учебного материала;
- максимальная интеллектуальная и эмоциональная вовлеченность обучаемых в учебный процесс;
- неформальная атмосфера учебных занятий;

– осмысленность, критическое отношение к изучаемому материалу [2].

В настоящее время учебный процесс требует постоянного совершенствования, так как происходит смена приоритетов и социальных ценностей: научно-технический прогресс все больше осознается как средство достижения такого уровня производства, который в наибольшей мере отвечает удовлетворению постоянно повышающихся потребностей человека, развитию духовного богатства личности.

Среди основных социокультурных условий, определяющих приоритеты в достижении качества современного образования, специалисты называют:

- информатизацию жизни общества;
- становление открытого общества;
- становление гражданского общества;
- становление нового культурного типа личности;
- профессионализацию в течение всей жизни.

Ученые выделяют пять групп профессиональных задач современного учителя:

- видеть ученика в образовательном процессе;
- строить образовательный процесс, направленный на достижение целей школьного образования;
- устанавливать взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса;
- создавать и использовать образовательную среду;
- проектировать и осуществлять профессиональное самообразование.

Необходимые системные изменения процесса обучения, обусловленные социокультурными факторами, определяющими современное качество образования, определяют требуемые изменения профессионально-педагогической деятельности учителя:

- опора на самостоятельность ребенка в обучении;
- создание условий для проявления активности, творчества и ответственности ребенка в обучении;
- создание условий для расширения жизненного опыта ребенка и приобретения опыта обучения из жизни;

– инициативность, творчество и корпоративная культура учителя;

– траектория своего профессионально-личностного совершенствования [3].

На современном этапе в системе образования взрослых особую роль приобретает проективное обучение [5]. Развитию теории проектирования педагогических объектов и систем в настоящее время посвящают свои исследовательские усилия Н.А. Алексеев, Е.С. Заир-Бек, Г.Л. Ильин, И.А. Колесникова, О.Г. Прикот, Т.К. Смыковская, Н.Н. Суртаева, А.П. Тряпицина и др. Можно констатировать, что педагогическое проектирование как научно-педагогическая область, в настоящее время находится в процессе своего становления, обобщения эмпирических фактов и результатов исследований. На предшествующих этапах развития педагогической науки отдельные стороны педагогического проектирования представлялись в теоретических работах. Например, способность к проектированию обозначена в профессиональных моделях деятельности педагогов как составляющая педагогического творчества. Проектировочная функция педагогической деятельности вычленяется в работах по методологии научно-педагогических исследований (В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, А.И. Щербаков и др.). В ряде психолого-педагогических работ раскрыты особенности проектирования педагогами собственной деятельности, развития педагогических умений и способностей (Н.Ф. Гоблин, И.А. Зимняя, А.К. Маркова и др.).

Так что же такое «педагогическое проектирование», в чем его сущность и каков его потенциал для современной системы образования взрослых? Педагогическое проектирование рассматривается в отечественной педагогике в двух аспектах:

– как этап любой отдельной педагогической деятельности при решении конкретной учебно-воспитательной задачи или выделяется в особый вид педагогической деятельности и является непременным условием осуществления регулятивной функции педагогики;

– аспект предполагает проектирование педагогических систем разных типов и уровней, педагогического процесса и педагогических ситуаций как результата функционирования этих систем.

Интерес к проблематике социокультурного и педагогического проектирования в настоящее время чрезвычайно высок, велика востребованность исследований и разработок подобного рода. Самые разнообразные социокультурные и педагогические проекты актуализированы задачами обновления социокультурной сферы и реформирования образования, проблемами регионализации последнего, запросами инновационного развития образовательных учреждений. Проблема внедрения проективного обучения актуальна, и можно выделить несколько аргументов в его пользу:

– проектирование есть разновидность проблемно-развивающего обучения;

– проектирование определяет новый, современный, инновационный облик любого образовательного учреждения;

– проектирование изменяет тип мышления участников проекта, приближая его к потребностям 21-го века;

– проектирование реализует идеи лично-ориентированной педагогики;

– Проектирование изменяет конкурентоспособность самого педагога на рынке труда, позволяет овладеть проективным, т.е. опережающим, прогностическим мышлением.

Следует отметить, что проблема проектирования в зарубежной педагогике является инновационным направлением научной мысли в современных условиях. Проблемой проектирования занимаются такие зарубежные ученые как Р. Бервик, Д. Вилкинс, Т. Вудворт, К. Грейвс, К. Джонсон, Ф. Дубин, К. Кэндлин, Дж. Манби, Д. Нуан, Э. Олштейн, Дж. Ялден, Т. Хатчинсон и др. Анализ их подходов позволил сделать вывод о том, что главная задача педагога в современных условиях не планировать искусственные успехи обучаемого, не писать пошаговые планы-конспекты, а конструировать условия, максимально способствующие развитию у него коммуникативной компетенции. В этом заключается главное отличие проектирования от планирования.

Бытует мнение, что проективное обучение основывается на всем известном «методе проектов», поэтому необходимо выявить их отличия. Анализ подходов отечественных ученых к сущности метода проектов в теории и практике обучения позволил нам считать метод проектов как учебное проектирование, действенным, эф-

фективным, практичным методом формирования коммуникативной компетенции обучающихся, результативно апробированным в педагогической реальности. Но существует принципиальное отличие проектного обучения от проективного обучения. Проектное обучение предполагает не решение готовых учебных задач, а генерацию, формулировку и разработку идей, замыслов и проектов в широком социальном контексте. Проектное обучение, как и проектное обучение, предполагает составление проектов, но эти проекты не носят чисто учебного характера, а берутся из потребностей социальной жизни, возможно из личной жизни и опыта проектировщика, выбираются или формулируются самим педагогом и выполняются не в ходе учебной деятельности, а посредством учебной деятельности.

Другими словами, учебная деятельность является лишь этапом в развитии проекта, создаваемого и реализуемого обучающимися. Образование в целом выступает в сервисной роли по отношению к проекту, оно называется проективным не потому, что использует проект как метод обучения, а потому что само является средством создания или реализации какого-либо проекта, имеющего жизненный или профессиональный, а не просто учебный смысл для проектировщика.

Таким образом, функции проекта в проективном обучении отличны от таковых в проектном обучении: в методе проектов проект – средство обучения, т.е. усвоения определенного учебного материала; в проективном образовании проект – цель обучения. Поэтому соотношение проективного и проектного обучения можно рассматривать как общее с частным. В условиях смены парадигм от знаниевой к личностно-ориентированной меняется роль преподавателя. В методе проектов учитель продолжает оставаться инициатором составления учебных проектов, в педагогическом проектировании обучающиеся становятся авторами собственных научных идей, замыслов.

Мы считаем, что проективное образование – это инновационный тип образования, который предполагает получение нового знания, решения относительно возникшей проблемы в процессе образования, что меняет его социальную функцию, которое перестает только транслировать знание, и начинает его создавать.

Ценностью проективного образования становится не подготовка личности к жизни, а ее развитие в процессе овладения новыми способами решения проблем и порождения новых знаний. В процессе проектирования учебного курса в системе образования взрослых, имеющаяся у разработчика теоретическая информация и полученные в ходе анализа потребностей эмпирические данные интерпретируются с целью создания программы; отбора, адаптации или написания материалов в соответствии с ней; разработки методики их использования в обучении; установления процедур оценки (форм и приемов контроля), которыми будет измерять продвижение обучающихся к намеченной цели.

Создавая оргдеятельностный продукт в проективном образовании, слушатель курсов повышения квалификации оказывается субъектом, конструктором, организатором своей учебной деятельности, выступает одновременно и как объект управления, и как субъект управления, который анализирует собственные действия, осуществляя, таким образом, проектную и контрольную функцию.

Учебная деятельность слушателей в проективном образовании строится на основе системы принципов дистанционного обучения: высокая интерактивность учебного процесса, заключающаяся в постоянных контактах всех участников процесса обучения; модульность, позволяющая слушателю формировать индивидуальный учебный план, состоящий из независимых учебных блоков; самостоятельность обучающихся при построении индивидуальной образовательной траектории и регламентации учебного процесса; гибкость, дающая возможность слушателям работать в индивидуальном режиме; специализированный контроль знаний и качества образования, основанный на применении инновационных технологий; использование новых педагогических технологий. Преподаватель, использующий в своей деятельности проективные технологии, реализует следующие функции:

- аналитическую, выявляет информацию о целях, потребностях и желаниях слушателей;
- интеграционную, ведет отбор содержания образования по учебной дисциплине с учетом интеграции знаний в различных образовательных проектах;

– имитационно-моделирующую, в формировании в процессе обучения слушателей такой образовательной среды, которая способствовала бы становлению и проявлению компетентностей обучающихся, когда полученные знания становятся основой для решения нестандартных жизненных ситуаций и проблем, а также в возможности и способности моделировать в учебном процессе жизненные ситуации, в которых обучающимся предстоит найти способ решения практической задачи;

– индивидуально-оценочную, в определении способов оценки и учета достижений слушателей, разнообразных оценочных шкал и оценочных материалов, способов учета достижений обучающихся;

– субъектно-проектировочную, готовность к совместному с обучающимися проектированию социально-образовательных проектов как образовательной и самоорганизующейся технологии, а также проявляющаяся в совместном со слушателями проектировании индивидуального образовательного маршрута;

– рефлексивную, проявляющуюся в готовности к рефлексивному самоуправлению как механизму становления коллективного субъекта деятельности;

– тьюторскую функцию, которая реализуется в сопровождении педагогом образовательного маршрута обучающегося, в оказании ему необходимой помощи в решении образовательных проблем.

Таким образом, на современном этапе развития системы непрерывного образования взрослых, проективное обучение приобретает особую значимость и актуальность как сред-

ство активизации и мотивации профессионального развития специалистов, т.к. оно принципиально меняет систему отношений преподавателя и обучающихся, которая в данном случае основана на принципе партнерства и ориентирована на индивидуальную программу развития слушателя.

Литература

1. Ангеловский, А.А. Непрерывность дополнительного профессионального образования как развитие практики социальной уверенности. / А.А. Ангеловский // Научно-теоретический журнал «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» ООО «Пронто», Челябинск. – 2010. – № 1(3). – С. 57.

2. Выбираем образовательный маршрут повышения квалификации педагога: Сборник аннотаций образовательных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогов [Электронный ресурс] / Под общ. ред. С.В. Жолована, С.В. Алексеева; сост. Л.И. Гущина – СПб.: СПбАППО, 2010. – 263 с. – Режим доступа: <http://spbappo.com>.

3. Дополнительное и профессиональное образование: сб. норм., правовых и локальных актов, информ. док. и методических материалов. – Казань: Центр инновационных технологий, 2008. – 332 с.

4. Концепция содержания непрерывного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.iro.yar.rubigpi.biysk.ru/files/20061027114533.doc>.

5. Фоменко, С.Л. Проективное обучение как инновационный метод в системе повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров / С.Л. Фоменко // *Фундаментальные исследования*. – 2010. – № 10 – С. 135-139.

Гипотезы, дискуссии, размышления

УДК 372.87

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ИСКУССТВО» К РАБОТЕ ПО ФЕДЕРАЛЬНЫМ ГОСУДАРСТВЕННЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ СТАНДАРТАМ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Давыдова О.В.

Аннотация. В статье рассматривается необходимость совершенствования содержания и методики преподавания предметов образовательной области «Искусство» в контексте федеральных государственных стандартов основной школы.

This article discusses the need for improving the content and methods of teaching subjects of the educational field of «Art» in the context of federal government standards for primary schools.

Ключевые слова: *постиндустриальная эпоха, мотивация, цели, формы и методы организации художественно-творческой деятельности, личностные, метапредметные и предметные результаты и их взаимосвязь с задачами урока (занятия), критерии оценки полученных результатов.*

Post-industrial age, motivation, goals, forms and methods of organizing artistic and creative activity, personal, subject and metasubject results and their relationship to the objectives of the lesson, criteria for evaluating the results.

Наиболее существенная особенность ФГОС состоит в его принципиальной ориентированности на образовательные результаты, причем на результаты нового типа. Наряду с

предметными достижениями и личностным развитием, которое не подлежит инструментальной диагностике, была выделена такая группа достижений, как метапредметные результаты. Метапредметные результаты представляют собой универсальные учебные действия, которые могут быть применены на любом материале, в том числе и в новых ситуациях, в которых может оказаться ребенок.

«Отсутствие в образовательном учреждении системы оценки метапредметных результатов может стать тревожным сигналом в реализации федерального стандарта. Показателем наличия системы оценки метапредметных результатов является наличие в арсенале педагога инструментария оценки универсальных учебных действий, внесены ли изменения в «Положение о системе оценок, формах и порядке проведения промежуточной аттестации»» [4; с 195].

Для получения соответствующего результата необходимо правильно выбирать цели, содержание, методы, организационные формы обучения, систему оценки и т.д., которые в постиндустриальную эпоху в сравнении с индустриальным обществом, существенно изменились (см. табл. 1)

Таблица 1

Смена парадигм учения

Компоненты парадигм	Индустриальное общество	Постиндустриальное общество
Ценности	– учение для общественного производства;	– учение для самореализации человека в жизни, для личной карьеры;
Мотивы	– учение обучающихся как обязанность; – деятельность педагога как исполнение профессионального долга;	– заинтересованность обучающихся в учении, удовольствие от достижения результатов; – заинтересованность педагога в развитии обучающихся, удовольствие от общения с ними;
Нормы	– ответственность за учение обучающихся несет педагог; – авторитет педагога держится за счет соблюдения дистанции, при требовании от обучающихся дисциплины и усердия;	– обучающиеся принимают на себя ответственность за свое учение; – авторитет педагога создается за счет его личностных качеств;
Цели	– направленность учения на приобретение научных знаний; – учение в молодости как «запас на всю жизнь»;	– направленность учения на овладение основами человеческой культуры и компетенциями (учебными, социальными, гражданскими, профессиональными и т.д.); – учение в течение всей жизни;
Позиции участников учебного процесса	– педагог передает знания; – педагог над обучающимися;	– педагог создает условия для самостоятельного учения; – педагог вместе с обучающимися, взаимное партнерство;
Формы и методы	– иерархический и авторитарный методы; – стабильная структура учебных дисциплин; – стабильные формы организации учебного процесса; – акцент на аудиторские занятия под руководством педагога;	– демократический и эгалитарный (построенный на равенстве) методы; – динамичная структура учебных дисциплин; – динамичные формы организации учебного процесса; – акцент на самостоятельную работу обучающихся;
Средства	– основным средством обучения является учебная книга;	– учебная книга дополняется мощнейшими ресурсами информационно-телекоммуникационных систем и СМИ;
Контроль и оценка	– контроль и оценка производятся преимущественно педагогом.	– смещение акцента на самоконтроль и самооценку обучающихся.

Смена парадигм учения подразумевает вовлечение обучающихся в такую деятельность, которая бы имела личную, а вместе с тем общественную значимость. «Методология – это учение об организации деятельности» – указывает А.М. Новиков [3; с. 19].

Психологи и философы выделяют пять основных видов деятельности:

- познавательная деятельность (ее суть понятна из названия);
- ценностно-ориентировочная деятельность. Этот вид деятельности связан с форми-

рованием мотивов, ценностных ориентаций, убеждений личности;

– преобразовательная деятельность – это ведущий вид человеческой деятельности. Она направлена на преобразование окружающей действительности или самого себя, когда речь идет, например, о самовоспитании, самообразовании, физическом совершенствовании и т.п.

Преобразовательная деятельность может осуществляться в двух плоскостях, аспектах – реально и идеально. В первом случае происходит действительное изменение материального бытия – природного, общественного, человеческого. Такая деятельность называется практической, практикой. Во втором случае объект изменяется лишь в воображении – это деятельность проектирующая (моделирующая). Ее функция – обеспечивать практическую деятельность опережающими и направляющими проектами, планами, образами действий. И в первом, и во втором случаях преобразовательная деятельность может быть творческой или механической, исполнительской (продуктивной или репродуктивной);

– коммуникативная деятельность – общение с другими людьми;

– эстетическая деятельность – получение наслаждения (или наоборот – отвращения) от собственной деятельности – в первую очередь! – а так же от объектов окружающей действительности, в том числе предметов искусства.

Человек живет полноценной жизнью, когда он включен в подлинно человеческую деятельность, где он может раскрыть все свои потенциальные возможности – т.е. в такую деятельность, в которой достаточно полно представлены все перечисленные виды деятельности в единстве. Причем ведущим видом деятельности в соответствии с природой человека выступает преобразовательная деятельность, которая, на наш взгляд, еще недостаточно активно внедрена в учебный процесс.

Учебный план образовательной школы предусматривает освоение учащимися почти всех основных видов деятельности, разделенных порознь по предметам и циклам обучения:

– изучение курсов основ наук – на сегодняшний день ведущий вид деятельности учащихся – познавательная деятельность. При изучении гуманитарных (и общественных)

предметов – это еще отчасти и ценностно-ориентировочная деятельность;

– трудовое обучение – организация первоначального опыта учащихся в практической преобразовательной деятельности, как правило, механической, репродуктивной и полностью оторванной от изучения других предметов. Кроме того, в рамках школьного компонента ведется курс черчения – как опыт проективной преобразовательной деятельности, часто репродуктивной;

– изобразительное искусство, музыка, в некоторых школах – хореография, театральное искусство. Ведущий вид деятельности – эстетическая деятельность;

– коммуникативная деятельность в учебном процессе практически не представлена. В условиях монологического построения учебного процесса (в основном говорит учитель, ученик иногда лишь отвечает «заученный урок») общение на занятиях свернуто. Общаться между собой учащиеся могут лишь на переменах или вне учебной деятельности.

Как указывает А.М. Новиков [3], невольно напрашивается в организации учебного процесса совершенно иной подход, построенный на трех параллельных, в значительной степени независимых друг от друга линиях.

Первая – это решение традиционных учебных задач, соответствующих ситуативной активности.

Вторая – это решение учебных задач, соответствующих надситуативной активности, где обучающиеся уже могли бы сами ставить цели своей деятельности, где могли бы активно применять свои знания по различным дисциплинам в практике, где могли бы общаться друг с другом и т.д.

Третья – это решение учебных задач третьего, творческого уровня, соответствующего творческой активности личности – крупных учебных проектов. Для этого учащиеся должны быть включены в проекты, выбираемые ими самостоятельно (лучше) или предлагаемые учителями, преподавателями, которые отвечают следующим требованиям:

– имеют общественно-полезную значимость, рыночную стоимость и имеют определенных потребителей;

такие задания, где существует объективный однозначный критерий оценивания – например, количество звуков в слове, но не красота написания букв);

- обсуждение при обнаружении расхождений оценок учителя и ребенка;

- право каждого на собственное мнение, уважение к мнению другого, недопустимость навязывания ни своего мнения, ни мнения большинства.

Подходы к организации текущей системы оценки определяются образовательным учреждением. Накопительная система текущей оценки должна обеспечивать оценку динамики учебных достижений обучающихся. Критериальной базой системы оценки выступают планируемые результаты освоения ООП.

При этом в обеих формах представления планируемых результатов (таблица 2) особо выделяется система учебных заданий и ситуаций, успешно разрешать которые способны, как ожидается, подавляющее большинство обучающихся.

На каждой ступени образования успешное выполнение системы опорных заданий по всем предметам является необходимым и достаточным основанием для констатации факта достижения выпускником планируемых результатов освоения образовательной программы данного уровня.

Поскольку в зависимости от возможностей учащихся освоение ими планируемых результатов может выходить за рамки системы опорных заданий (и по глубине освоения и по широте охвата), то для установления уровня достижения планируемых результатов предлагаются также и задания повышенного уровня.

Это такие учебные ситуации и задания, действия в которых в ходе обучения целена-

правленно формируются, однако необязательно отрабатываются со всеми учащимися. К этой категории относятся также примеры учебной деятельности, которая преимущественно может быть реализована в ходе совместной работы учащихся (как правило, групповой или парной) и учителя.

Методы оценивания:

- наблюдение за определенными аспектами деятельности учащихся или их продвижением в обучении (навыки учения, социальные, коммуникативные, поисковой и проектной деятельности);

- оценка процесса выполнения учащимися различного рода творческих заданий, выполняемых ими как индивидуально, так и в группе;

- тестирование;

- оценка открытых ответов (устных и письменных);

- оценка закрытых ответов (с выбором ответа);

- оценка результатов рефлексии (самоанализ, протоколы собеседований, дневник и т.п.);

- интегральная оценка (итоговые комплексные проверочные работы в конце года);

- портфолио, выставки и презентации крупных целостных законченных работ.

Условия оценивания:

- возможность независимой перепроверки результатов иными лицами;

- минимальный и достаточный состав документации, способов его заполнения и хранения. Использовать с этой целью информационные технологии;

- критериальная основа.

Таблица 2

Представление планируемых результатов

	Обобщенная форма	Технологическая форма
Адресована	преимущественно лицам, принимающим решения о развитии системы образования, авторам программ и учебников, разработчикам КИМ, руководителям образовательных учреждений;	преимущественно учителям, учащимся и их родителям;
Показатель	количество учащихся, способ-	способность/неспособность учащегося

достижения	ных/неспособных успешно выполнять задания заданного уровня сложности (базового, повышенного, высокого) в ходе как аттестационных, так и не персонифицированных мониторинговых процедур;	успешно действовать в различных типах учебных ситуаций; количество учащихся овладевших/не овладевших навыками исполнительских действий в отношении знаний, умений, навыков, расширяющих и углубляющих опорную систему или выступающих как пропедевтика для дальнейшего изучения данного предмета; количество учащихся, овладевших навыками ориентировочных действий в отношении знаний, умений, навыков, расширяющих и углубляющих опорную систему, или выступающих как пропедевтика для дальнейшего изучения данного предмета;
Обозначена	примеры опорных учебных заданий, которые учащиеся могут успешно выполнять при итоговом оценивании.	примеры учебных ситуаций, в которых учащиеся могут действовать успешно и полностью самостоятельно.

Литература

1. Давыдова, О.В. Модернизация содержания культуроведческого образования в образовательных учреждениях / О.В. Давыдова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. Научно-теоретический журнал. – Челябинск: ООО «Пронто», 2011. – № 1(6). – С. 125-131.
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе:

пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.

3. Новиков, А.М. Методология образования / А.М Новиков. – М.: «Эгвес», 2006. – 488 с.

4. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий. В 3 ч. Ч. 2 / под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. – М.: Просвещение, 2011. – 240 с.

УДК 373.2

ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНЫМИ ПЕДАГОГАМИ ПРЕВЕНТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ И ПЕДАГОГОВ ПО ВОПРОСАМ ВИЧ-БЕЗОПАСНОСТИ

Ребикова Ю.В.

Аннотация. В статье рассматривается содержание понятия «дети, затронутые эпидемией ВИЧ-инфекции», а так же выявляются причины, препятствующие эффективной организации превентивного обучения социальными педагогами в контексте проблематики ВИЧ-инфекции в общеобразовательных учреждениях.

In the article is examined the content of concept «children, touched upon by the epidemic of HIV-infection», the reasons, which impede the effective organization of preventive instruction by social teachers in the context of the problems of HIV-infection in the general education establishments, are revealed.

Ключевые слова: ВИЧ-инфекция, дети, затронутые эпидемией ВИЧ-инфекции, превентивное обучение.

HIV-infection; children, touched upon by the epidemic of HIV-infection; preventive education.

Кардинальные изменения основных направлений и приоритетов социально-экономического развития России затронули функционирование всех социальных институтов, в том числе и системы образования. Процесс приспособления несовершеннолетних к новым экономическим, политическим и культурным условиям, требует формирования у ребенка такого жизненного опыта, который мог бы стать барьером для возникновения рискованных форм поведения в результате, которых ребенок мог бы получить социально обусловленное заболевание. Решение данной задачи в современных условиях жизни нашего общества диктует необходимость изменения характера деятельности общеобразовательных учреждений в сфере формирования навыков здорового образа жизни у учащихся.

Здоровье и качество жизни детей признаны основополагающими ценностями системы образования, которые нашли свое отражение в концепции превентивного обучения в области профилактики ВИЧ/СПИДа в образовательной среде, изложенной в приложении к письму Ми-

нобрнауки России от 6 октября 2005г. № АС-1270/06 и Роспотребнадзора от 4 октября 2005 г. № 0100/8129-05-32 в части реализации наиболее перспективных направлений превентивного обучения в области профилактики ВИЧ/СПИДа. К этим направлениям относятся: просвещение и информирование с целью предоставления всесторонней и точной информации о путях заражения ВИЧ и мерах по его предупреждению, обстоятельствах повышающих риск заражения; обучение детей и молодежи ответственному поведению, а именно ответственности за собственную жизнь, осознанный выбор здорового образа жизни, приобретению уверенности для противостояния негативному влиянию среды, минимизации проявления рискованного поведения, формирования полоролевой и семейной идентификации личности; формированию условий, поддерживающих профилактическую деятельность т.е. осуществление семейного консультирования, расширение возможностей доступа детей и молодежи к консультативной помощи, программной профилактической поддержке и т.д. [1, с. 146-147]. Организация превентивного обучения в общеобразовательном учреждении в большей степени возлагается на социальных педагогов. Это наше утверждение вытекает из анализа квалификационных характеристик должностей работников образования утвержденных в Приказе Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации (Минздравсоцразвития России) от 26 августа 2010 г. N 761н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел "Квалификационные характеристики должностей работников образования» [6].

Чем обусловлена необходимость организации превентивного обучения в общеобразовательных учреждениях. Насколько остро сегодня стоит проблема ВИЧ-инфекции в Российской Федерации?

По данным Федерального научно-методического центра по профилактике и борьбе со СПИДом на 31.12.2010 г. [2] количество зарегистрированных ВИЧ-инфекцией граждан России составило 589581 человек, из них 5231 – дети в возрасте от 2 до 16 лет, 3651 – дети, рожденные ВИЧ инфицированными матерями. Количество вновь выявленных случаев ВИЧ-инфекции в 2010 г. составило – 58633. Статистическая информация, вместе с тем, указывает, что есть территории, в которых данное заболевание носит эпизодический (единичный) характер. Так в республике Калмыкия – всего 230 инфицированных из них 75 – дети, в Амурской области – 331 инфицированный (1 – ребенок), в Коми-Пермяцком автономном округе – 38 человек (детей с ВИЧ-позитивным статусом нет). Но при этом есть территории, в которых количество ВИЧ-инфицированных превышает среднестатистические показатели по Российской Федерации в два и более раз. Например, в Самарской области 44073 случаев ВИЧ-инфекции, из них 401 у детей; в Свердловской области ВИЧ выявлен у 48837 человек из них 707 – у детей; в Челябинской области – 24005 ВИЧ-инфицированных, из которых 190 – дети. Педагогов и руководителей образовательных учреждений должен озаботить тот факт, что практически 40 % всех ВИЧ-инфицированных – женщины детородного возраста. Более 80 % всех заболевших ВИЧ-инфекцией – люди в возрасте от 16 до 25 лет. 15 тыс. ВИЧ-позитивных подростков в возрасте 15-18 лет в настоящее время обучаются в общеобразовательных школах, колледжах, училищах (в большинстве случаев не раскрывая своего ВИЧ-положительного статуса) [1, с.5].

В Федеральном Законе «О предупреждении распространения в Российской Федерации заболевания, вызванного вирусом иммунодефицита человека (ВИЧ-инфекция)» от 30 марта 1995 г. № 38-ФЗ (с изменениями от 12 августа 1996 г., 9 января 1997 г. 7 августа 2000 г., 22 августа 2004 г.), принятого Государственной Думой 24 февраля 1995 г., используются понятия: «ВИЧ-инфекция» – заболевание, вызванное вирусом иммунодефицита человека и «ВИЧ-инфицированные» – лица, зараженные вирусом иммунодефицита человека [4]. Анализ научно-педагогической литературы выявил, что в значительной части научно-педагогических

исследований рассматриваются понятия «ЛЖВ – люди, живущие с ВИЧ», синонимами которого являются понятия «ВИЧ-инфицированный», «ВИЧ-позитивный», «ВИЧ-положительный» (ВИЧ-положительными называют людей по положительному результату анализа их крови на наличие антител к белкам вируса иммунодефицита человека (ВИЧ) [1, с. 5]), а так же «ЛЖВС – люди, живущие с ВИЧ и СПИДОМ». На наш взгляд при соотношении понятия «ВИЧ-инфекция», «ВИЧ-инфицированные дети» с образовательным процессом в образовательном учреждении для детей целесообразно рассматривать понятие – «дети, затронутые эпидемией ВИЧ-инфекции». Кого и почему можно отнести к данной категории детей?

Во-первых, это дети с установленным диагнозом ВИЧ-инфекция. Такая расшифровка данного понятия используется в большей части в научно-педагогических, социологических и медицинских исследованиях. Это могут быть дети, получившие данное заболевание: вертикальным путем передачи – рожденные ВИЧ позитивными матерями и заразившиеся во время беременности, в родах или при грудном вскармливании; половым путем, т.е. инфицированные при незащищенном половом контакте; путем «кровь в кровь» при использовании нестерильных инструментов или инъекционных растворов, содержащих примесь инфицированной крови (чаще всего немедицинского назначения, например, при инъекционном употреблении наркотиков), при переливании инфицированной крови. Но на наш взгляд, учет только данной категории детей сужает подход к решению проблемы ВИЧ в образовательных учреждениях.

Во-вторых, это дети с отсутствием диагноза «ВИЧ-инфекция», но воспитываемые ВИЧ позитивными родителями. Целесообразность отнесения данных учащихся к категории детей, затронутых эпидемией ВИЧ обусловлена тем, что большая часть населения России не знает, что в более 90 % случаев ВИЧ-позитивная женщина, при своевременно начатом медицинском сопровождении, может родить ВИЧ-отрицательного ребенка [8]. Соответственно, педагоги, недостаточно информированные в вопросах ВИЧ-инфекции, но более чем достаточно напуганные средствами массовой информации 90х годов, считают, что если родите-

ли ВИЧ-положительны, то их дети тоже всегда ВИЧ-положительны.

В-третьих, дети, допускающие в поведении ситуации риска: употребление инъекционных наркотиков, ранние случайные незащищенные сексуальные отношения, отсутствие опыта и желания проходить обследования на ВИЧ-инфекцию.

При этом мы обращаем внимание на возраст детей – от момента рождения до 18 лет. Этот возрастной диапазон совпадает с определением ребенка, как лица до достижения им возраста 18 лет (совершеннолетия), представленного в статье 1 Федерального закона РФ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» № 124-ФЗ от 24 июля 1998 г. (по состоянию на 23.07.2008) [5]. Данная возрастная периодизация не совпадает с медицинской, где возраст детей с ВИЧ-позитивным статусом определяется от 2 до 16 лет. С медицинской точки зрения данный возрастной диапазон можно объяснить тем, что в организме ребенка материнские антитела к ВИЧ сохраняются до 18 месяцев, поэтому официально подтвердить диагноз ВИЧ-инфекция у ребенка можно только тогда, когда ему исполнится полтора года. В соответствии с этим ребенок, рожденный от ВИЧ-положительной матери находится на диспансерном учете до установки диагноза от момента рождения до достижения 18 месяцев. С 16 лет в соответствии со статьей 122 (состав 1 и 2) ВИЧ-инфицированные начинают нести уголовную ответственность за заведомое поставление другого лица в опасность заражения ВИЧ-инфекцией [7].

В соответствии со статьей 17 Закона Российской Федерации «О предупреждении распространения в Российской Федерации заболевания, вызванного вирусом иммунодефицита человека (ВИЧ-инфекция)» от 30 марта 1995 г. № 38-ФЗ (по состоянию на 22 августа 2004 г.) – любой ребенок при наличии или отсутствия у него ВИЧ-инфекции имеет право на получение образования. Таким образом, социальные педагоги должны быть готовы к тому, что в их образовательном учреждении уже обучатся или может прийти на обучение дети, затронутые эпидемией ВИЧ-инфекции. Но готовы ли они к этому?

Для ответа на данный вопрос в ходе проводимого нами исследования было проведено ан-

кетирование социальных педагогов общеобразовательных учреждений. Для разработки анкеты использовались материалы исследования Н.С. Никитина [3] и диагностические материалы, разработанные в рамках проекта «Интеграция детей, затронутых эпидемией ВИЧ-инфекции, в образовательную среду», который осуществлялся в Челябинской, Оренбургской, Иркутской, Самарской областях, Алтайском крае и Республике Татарстан в 2007 – 2009 г. при участии органов управления образованием этих субъектов, Иркутского отделения Российского Красного Креста и при поддержке Детского фонда ООН (ЮНИСЕФ) [1]. Составленная нами анкета содержала вопросы: об общей осведомленности социальных педагогов о ВИЧ-инфекции, как о заболевании (возбудитель заболевания, пути передачи, лечение); о вероятности и рисках нахождения ВИЧ-инфицированного ребенка или ребенка, затронутого эпидемией ВИЧ-инфекции в общеобразовательном учреждении; об отношении педагогов к ВИЧ-положительным детям и их родителям, а также организации профилактической работы внутри образовательного учреждения с педагогами.

Вопросы, связанные с этиологией заболевания выявили отсутствие у социальных педагогов современных представлений о ВИЧ и СПИДе. Результат подтверждается тем, что более 82 % педагогов считают, что люди имеющие ВИЧ – положительный анализ крови болеют заболеванием, которое называется СПИД, а не ВИЧ-инфекция; более 75 % респондентов утверждают, что наличие у человека через неделю после ситуации риска (например, прокол кожи иглой после ВИЧ-позитивного больного) ВИЧ-отрицательного анализа крови означает, что он не болен ВИЧ-инфекцией и не существует риска заражения ВИЧ. Ответ «Чтобы избежать заражения ВИЧ, надо избегать общения с ВИЧ-инфицированными, из-за того что ВИЧ передается при рукопожатиях, поцелуях т.е. воздушно-капельным и бытовым путем» выбирают 39 % опрошенных. 70% опрошенных считают, что лечение ВИЧ-инфекции (анти ретро вирусная терапия) практически не имеет смысла.

При ответе на вопросы о вероятности и рисках нахождения ВИЧ-инфицированного ребенка или ребенка затронутого эпидемией ВИЧ-инфекции в общеобразовательном учреж-

дени сказались страхи, существующие среди педагогов в связи с отсутствием современных представлений о ВИЧ. Педагогам было предложено оценить лично для себя вероятность столкновения с ВИЧ – инфекцией в обыденной жизни и внутри образовательного учреждения по 10 бальной шкале (0 – вероятность почти нулевая, 10 – вероятность очень высокая). Более 70% опрошенных оценили подобную вероятность в обоих случаях от 0 до 3 баллов и только 5 % отметили высокую степень вероятности столкновения с ВИЧ. Такую позицию можно объяснить тем, что педагоги считают обязательным обследование на ВИЧ для всех детей, поступающих в дошкольные или школьные образовательные учреждения. В том числе, 89 % опрошенных считают, что дети носители ВИЧ, должны в соответствии с законами Российской Федерации обучаться в специально организованных учреждениях. ВИЧ-инфекция для большинства педагогов – смертельное заболевание и болеют им только люди, ведущие аморальный образ жизни. Поскольку большинство педагогов и лиц их ближайшего окружения ведут «моральный образ жизни», они уверены, что с этим заболеванием столкнуться не могут, тем более в стенах образовательных учреждений. Это объясняет и тот факт, что 79 % педагогов прошедших анкетирование считают, что в соответствии с официальными документами ВИЧ-положительным учителям, воспитателям запрещено работать в образовательных учреждениях. Нахождение ВИЧ-положительного ребенка в общеобразовательном учреждении может в случае обычной для детей травмы привести к инфицированию другого ребенка – мнение свыше 72 % опрошенных. У сотрудников детских учреждений, работающих с ВИЧ-инфицированными детьми, существует высокий риск профессионального заражения – считают 76 % анкетированных.

При анализе ответов на вопросы, которые касаются личностного отношения педагогов к ВИЧ-положительным детям, их родителям и организации профилактической работы внутри образовательного учреждения с педагогами получены следующие результаты: отрицательно относится к обучению в образовательном учреждении ВИЧ-положительного ребенка свыше 88 % опрошенных; необходимость сообщить всем сотрудникам детского образовательного

учреждения о наличии в коллективе ВИЧ-положительного ребенка подтверждают-67 % респондентов; информировать родителей других детей – 54 % опрошенных; потребовать удаления такого ребенка из учреждения – 45 %; не допускать, чтобы дети играли и общались с этим ребенком в целях их защиты – 67 %. Педагоги в 100 % выбирают ответ, что они обязаны соблюдать универсальные меры профилактики заболеваний, передающихся через кровь. При этом аптечки по оказанию первой доврачебной помощи есть в кабинетах только у 34 % опрошенных, а необходимость при оказании данной помощи надевать перчатки подтверждают только 76 % педагогов. 69 % опрошенных педагогов проходили обучение по противодействию распространения ВИЧ-инфекции, но было это более 5-10 лет тому назад. Все опрошенные педагоги подтверждают, что для родителей, учащихся образовательных учреждений специально организуются профилактические мероприятия, в том числе против ВИЧ.

Представленные результаты позволяют утверждать, что у большей части социальных педагогов общеобразовательных учреждений отсутствуют современные представления о ВИЧ и СПИДе. Педагоги не знакомы с нормативно-правовыми документами, которые регламентируют права ВИЧ-положительных и ВИЧ-отрицательных граждан Российской Федерации. Есть проблемы с соблюдением педагогами универсальных мер профилактики заболеваний, передающихся через кровь. Следствие этого – неприятие детей с ВИЧ-позитивным статусом в общеобразовательное учреждение, отсутствие готовности педагогов к организации эффективной профилактической работы как с педагогами, так и с детьми и родителями по проблеме ВИЧ/СПИДа. Отношение социальных педагогов к ВИЧ-положительным детям выстраивается на противоречии между необходимостью следовать социальным нормам и личным страхом перед заражением. В виду этого – у педагогов возникает желание дистанцироваться от детей-носителей ВИЧ, оградить себя от опасности заражения, формируется негативное отношение к перспективе нахождение ребенка-ВИЧ носителя в стенах общеобразовательного учреждения.

Таким образом, эпидемия ВИЧ/СПИДа в Российской Федерации представляет собой со-

цио-медико-биологическое явление, отличающееся динамичностью, нарастающим негативным эффектом, и сочетает в себе признаки чрезвычайной ситуации и долговременной проблемы [1, с.142], которые выражаются не только в росте числа ВИЧ-положительных граждан Российской Федерации, но и в дискриминации детей, затронутых эпидемией ВИЧ-инфекции в рамках получения образования. Одним из решений данной проблемы может быть формирование у социальных педагогов личной ответственности и понимания необходимости их конструктивного участия по включению общеобразовательных учреждений в процесс превентивного обучения в области профилактики ВИЧ/СПИДа.

Литература

1. Дети со знаком «плюс»: пособие по проведению семинара-тренинга для сотрудников интернатных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, по вопросу интеграции детей, затронутых эпидемией ВИЧ-инфекции, в социальную и образовательную среду / А.И. Загайнова, Л.А. Глазырина, Т.А. Елоян и др.; под ред. А.И. Загайнова. – М.: ООО «БЭСТ-принт», 2009. – 184 с.
2. Количество ВИЧ-инфицированных в России за 2010 год: статистика: Федеральный центр СПИДА [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.hivrussia.ru/stat/2010.shtml> (07.10.2011).
3. Никитин, Н.С. Формирование профессиональной компетентности взаимодействия с ВИЧ-инфицированными у студентов факультета физической культуры и спорта: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08, 13.00.04 / Н.С. Никитин;. – Калининград: Рос. гос. ун-т им. И. Канта, 2010. – 190 с. – Библиогр.: с. 136-170.
4. О предупреждении распространения в Российской Федерации заболевания, вызванного вирусом иммунодефицита человека (ВИЧ-инфекция) [Электронный ресурс]: Федеральный закон РФ № 38-ФЗ от 30 марта 1995 г.: [принят Гос. Думой 24 февраля 1997 г: по состоянию на 18 июля 2011 г.]. – Режим доступа: www.base.spinform.ru/show_doc.fwx?Rgn=1725 (10.10.2011).
5. Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон РФ № 124-ФЗ от 24 июля 1998 г. [принят Гос. Думой 3 июля 1998 г.: по состоянию на 23 июля 2008 г.]. – Режим доступа: http://tyka-pomoschi.ru/federalnyy_zakon_ob_osnovnyh_garant (09.10.2011).
6. Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» [Электронный ресурс]: Приказ Минздравсоцразвития России от 26 августа 2010 г. № 761н [опубликован 20 октября 2010 г., вступает в силу 31 октября 2010 г., зарегистрирован в Минюсте РФ 6 октября 2010 г. Регистрационный № 18638]– Режим доступа: <http://www.minzdravsoc.ru/docs/mzsr/salary/30>.
7. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13 июня 1996г. № 63-ФЗ [Электронный ресурс]: [принят Государственной Думой 24 мая 1996 г., одобрен Советом Федерации 5 июня 1996 г. опубликовано 8 июня 2010 г. на сайте «Российской Газеты»]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2007/11/12/ukrf-dok.html>.
8. Филипова, Т.Ю. Прогнозирование и профилактика вертикальной трансмиссии ВИЧ-инфекции от матери плоду/ Т.Ю. Филипова, Е.В. Пирожкова, И.Н. Шаховская // Научно-практический журнал «Врач-аспирант». – Воронеж, 2011. – № 1.4 (44). – С. 554-562.

УДК 373

К ВОПРОСУ ОБ ОСНОВНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Едакова И.Б., Колосова И.В., Семенова М.А.

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы разработки, утверждения и реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования с учетом Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, представлен анализ современных подходов к структурированию образовательных программ дошкольных образовательных учреждений.

The article deals with development, approval and implementation of the basic educational program of preschool education in the light of the Federal government requirements for the basic structure of the educational program of preschool education, an analysis of modern approaches to structuring of educational programs for preschool educational institutions.

Ключевые слова: основная общеобразовательная программа дошкольного образовательного учреждения, проблемы разработки основной общеобразовательной программы дошкольного образования в соответствии с федеральными требованиями.

Basic educational program of preschool educational institutions, problems of development of basic educational program of preschool educational institutions in accordance with federal requirements.

Главная задача образовательной политики на современном этапе – достижение современного качества образования, отвечающего запросам личности, общества и государства. Проблема повышения качества дошкольного образования непосредственно связана с реформированием содержания образования и определяется образовательной программой, разрабатываемой, принимаемой и реализуемой дошкольным образовательным учреждением самостоятельно (ст.14, п.5 Закона Российской Федерации «Об образовании»).

Значительные коррективы в деятельность дошкольных образовательных учреждений

вносят нормативные документы: Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 ноября 2009 г. № 655), Федеральные государственные требования к условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования (приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 20 июля 2011 г. № 2151).

В этих документах намечены приоритетные направления деятельности дошкольного учреждения: «...формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, обеспечивающих социальную успешность, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста, коррекцию недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей». Данные направления представляют собой целевые установки разрабатываемой образовательной программы дошкольного образовательного учреждения.

Уточним, что образовательная программа дошкольного образовательного учреждения – нормативно-управленческий документ, обосновывающий выбор цели, содержания, применяемых методик и технологий, форм организации образовательного процесса в каждом конкретном дошкольном образовательном учреждении.

В настоящее время, когда федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования утверждены, а примерные программы находятся в стадии разработки и апробации, важно определить единые подходы к разработке образовательных программ дошкольных образовательных учреждений.

Остановимся на нескольких, наиболее значимых аспектах основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Несмотря на то, что данную проблему обсуждали уже не раз, практики продолжают задавать во-

просы, связанные с неоднозначным пониманием назначения, структуры и содержания основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Соответственно, необходимо уточнить её основные характерные признаки.

Согласно положениям Закона Российской Федерации «Об образовании», основная общеобразовательная программа дошкольного образования – это нормативно-управленческий документ образовательного учреждения, характеризующий специфику содержания образования и особенности организации учебно-воспитательного процесса.

Характерным признаком основной общеобразовательной программы дошкольного образования является её соответствие Федеральным государственным требованиям к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (ФГТ), наличие в ней двух частей: обязательной части и части, формируемой участниками образовательного процесса. Разработка, утверждение и реализация основной общеобразовательной программы дошкольного образования – полномочия и ответственность конкретного дошкольного образовательного учреждения. При этом необходимо учитывать, что основу общеобразовательной программы дошкольного образования должна составлять примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования, разработка которой обеспечивается федеральным уполномоченным органом в сфере образования.

Наиболее значимые изменения должны произойти в организации образовательной деятельности в связи с реализацией данного нормативно-управленческого документа. Так, главной целью организации образовательного процесса (содержание, формы работы) в ДООУ, согласно Федеральным государственным требованиям к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, является обеспечение построения целостного педагогического процесса, направленного на полноценное всестороннее развитие ребёнка.

К положительным моментам необходимо отнести реализацию принципа целостности образа мира у воспитанников, что отражает содержание основной общеобразовательной программы путём включения совокупности обра-

зовательных областей, обеспечивающих разностороннее развитие детей с учётом их возрастных и индивидуальных особенностей по основным направлениям – физическому, социально-личностному, познавательно-речевому и художественно-эстетическому.

Кроме того, образовательная программа должна реализовываться не только в процессе непосредственно образовательной деятельности, но и в ходе режимных моментов с учётом приоритетности видов детской деятельности в каждом возрастном периоде.

Содержание основной общеобразовательной программы основывается на положениях культурно-исторической теории Л.С. Выготского и отечественной научной психолого-педагогической школы о закономерностях развития ребёнка в дошкольном возрасте и обеспечивается в целом:

- сохранение и укрепление здоровья воспитанников;
- формирование у детей адекватной уровню образовательной программы целостной картины мира;
- интеграцию личности воспитанника в национальную, российскую и мировую культуру;
- формирование основ социальной и жизненной адаптации ребёнка;
- развитие позитивного эмоционально-ценностного отношения к окружающей среде, практической и духовной деятельности человека;
- развитие потребности в реализации собственных творческих способностей.

Основная общеобразовательная программа дошкольного образования должна отражать:

- учёт конкретных условий и особенностей контингента воспитанников, в дошкольном образовательном учреждении любого вида создаётся собственная модель организации воспитания, обучения и развития дошкольников;
- педагогические технологии, применяемые в работе с детьми;
- учёт индивидуальных особенностей, интересов и возможностей воспитанников;
- учёт потребностей родителей, общест-венности и социума.

В соответствии с ФГТ, основная общеобразовательная программа дошкольного образования должна опираться на научные принципы её построения:

– соответствовать принципу развивающего образования, целью которого является развитие ребёнка. Развивающий характер образования реализуется через деятельность каждого ребёнка в зоне его ближайшего развития. Именно этот подход должен стать основой организации воспитательно-образовательного процесса в любом образовательном учреждении;

– сочетать принципы научной обоснованности и практической применимости. Содержание программы должно соответствовать основным положениям возрастной психологии и дошкольной педагогики, при этом иметь возможность реализации в массовой практике дошкольного образования;

– соответствовать критериям полноты, необходимости и достаточности, то есть позволять решать поставленные цели и задачи только на необходимом и достаточном материале, максимально приближаться к разумному «минимуму»;

– обеспечивать единство воспитательных, развивающих и обучающих целей и задач процесса образования детей дошкольного возраста, в процессе реализации которых формируются такие знания, умения и навыки, которые имеют непосредственное отношение к развитию детей дошкольного возраста;

– строиться с учётом принципа интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями и особенностями воспитанников, спецификой и возможностями образовательных областей;

– основываться на комплексно-тематическом принципе построения образовательного процесса;

– предусматривать решение программных образовательных задач в совместной деятельности взрослого и детей и самостоятельной деятельности детей не только в рамках непосредственно образовательной деятельности, но и при проведении режимных моментов в соответствии со спецификой дошкольного образования;

– предполагать построение образовательного процесса на адекватных возрасту формах работы с детьми. Основной формой работы с детьми дошкольного возраста и ведущим видом деятельности для них является игра.

Кроме того, при разработке и реализации образовательной программы должны учиты-

ваться принципы гуманизации, дифференциации и индивидуализации, непрерывности и системности образования.

Для того чтобы более чётко была ясна содержательная суть и формальные границы образовательной программы, целесообразно сравнить её с некоторыми нормативными документами и процедурами.

Образовательная программа и Устав – два обязательных документа, которые составляют нормативную базу деятельности каждого дошкольного образовательного учреждения. Устав – это правовой документ, своеобразная конституция образовательного учреждения. Он определяет особенности функционирования всего образовательного учреждения в целом. Образовательная программа определяет содержание образовательного процесса, подробно стандартизируя его компоненты.

Образовательная программа и программа развития. Программа развития является разновидностью целевых программ. В отличие от образовательной программы она не является обязательным нормативным документом для образовательного учреждения и направлена, прежде всего, на решение наиболее актуальных проблем всего образовательного учреждения в целом. Содержание программы развития затрагивает все стороны жизнедеятельности дошкольного образовательного учреждения: хозяйственную, нормативно-правовую, материально-техническую и др. Образовательная программа направлена на реализацию целей воспитания, развития и обучения детей, то есть на успешную реализацию и развитие непосредственно педагогической составляющей образовательного учреждения.

По сути, основная общеобразовательная программа дошкольного образовательного учреждения является образовательным стандартом (для данного учреждения), обусловленным нормативными документами, логикой развития самого образовательного учреждения, его возможностями, образовательными запросами основных социальных заказчиков – родителей (законных представителей).

Назначение образовательной программы – мотивированное обоснование содержания образовательного процесса, выбора примерной общеобразовательной программы в каждом

конкретном дошкольном образовательном учреждении.

Совместная деятельность руководителя и педагогического коллектива дошкольного образовательного учреждения по разработке, принятию и реализации образовательной программы дошкольного образовательного учреждения, представляет собой особую ценность, так как в этом случае деятельность приобретает осмысленный и упорядоченный характер. В то же время образовательная программа позволяет увидеть перспективы своего развития, как личного, так и коллективного; оценить свои сильные и слабые стороны; качественно подготовиться к процедурам лицензирования, более осознанно и целенаправленно управлять образовательным учреждением.

Кроме того, образовательная программа позволяет показать конкурентоспособность образовательного учреждения, определяет взаимодополняемость предоставляемых образовательных услуг. Поскольку образовательная программа является описанием объекта управления, она может являться основой для разработки и совершенствования структуры и технологии управления образовательным процессом, позволяет повысить эффективность таких функций управления, как планирование, организация, анализ и контроль.

Для руководителей органов управления образованием образовательная программа является механизмом внешнего контроля над деятельностью дошкольного образовательного учреждения, причём, отмечаем это особо, механизмом демократическим, так как контролю и проверке подлежат именно то содержание образовательного процесса и те формы его организации, которые выбирают и обосновывают сами образовательные учреждения.

Образовательная программа дошкольного образовательного учреждения представляет интерес и для средних общеобразовательных учреждений, куда пойдут в дальнейшем воспитанники конкретного детского сада. В связи с этим считаем целесообразным налаживание деловых отношений с ближайшими образовательными учреждениями и также учреждениями дополнительного образования детей. Их (особенно учителей начальной ступени образования, членов администрации ближайших школ, курирующих вопросы начального обще-

го образования) уместно привлекать на этапе разработки образовательной программы. Это даёт надежду на возможное, в перспективе, решение вопроса о преемственности дошкольного и начального общего образования.

Основная общеобразовательная программа дошкольного образовательного учреждения в части, формируемой участниками образовательного процесса, позволяет отразить входящие в неё дополнительные парциальные образовательные программы, отражающие приоритетные направления деятельности, специфику национально-культурных, демографических, климатических условий, в которых осуществляется образовательный процесс. Комплекс дополнительных образовательных программ не должен нарушать образовательной деятельности по раскрытию и развитию с их помощью потенциала каждого ребёнка и направленного формирования компетенций, которые представляются наиболее актуальными в социально-культурной и социально-экономической перспективе.

Основная общеобразовательная программа дошкольного образовательного учреждения демократично и открыто фиксирует цели и содержание образовательной политики детского сада. Мониторинг выполнения такой программы и анализ её результативности дают концептуальную и фактологическую основу для оценки вклада каждого педагога в образовательные достижения детей. Всё это предполагает наличие в ДОУ работоспособной, компетентной и ответственной творческой группы, наделённой полномочиями участвовать в совместной с педагогическим коллективом разработке образовательной программы и оценке её социокультурной эффективности.

При проектировании образовательных программ ДОУ педагогические коллективы пользовались различными научно-методическими рекомендациями. Так, в Челябинской области получили распространение подходы, предложенные Д.В. Татьянченко, С.Г. Воровщиковым, П.И. Третьяковым, К.Ю. Белой, А.Н. Троян.

Д.В. Татьянченко и С.Г. Воровщиков в качестве структурных частей образовательной программы ДОУ рассматривают сведения о частных образовательных программах, используемых в ДОУ, и условиях их реализации: стратегические приоритеты образовательного

процесса; дифференциация групп; образовательные программы групп; образовательные программы традиционных акций; материально-технические и медико-социальные условия пребывания детей; образовательные программы, осуществляемые совместно с другими институтами детства; образовательные программы, обеспечивающие координацию педагогов, родителей в воспитании и обучении детей.

П.И. Третьяков и К.Ю. Белая выделяют пять блоков образовательной программы: задачи развития детей; программно-методическое обеспечение ДОУ; организация учебно-воспитательного процесса (включает характеристику режима дня, сетки занятий, системы

закаливания и др.); мониторинг учебно-воспитательного процесса; условия реализации программы.

А.Н. Троян предлагает давать в программе характеристику целостного образовательного процесса в единстве его целевого, содержательного и технологического компонентов и с обоснованием ведущих концептуальных положений.

Нам кажется целесообразным сравнить различные авторские подходы к структурированию образовательных программ и их соответствие разделам обязательной части программы в соответствии с федеральными государственными требованиями (таблица 1).

Таблица 1

Подходы к структурированию образовательных программ

	ФГТ к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (ООПДО)	П.И. Третьяков К.Ю. Белая	А.Н. Троян
Разделы программ	Пояснительная записка	Задачи развития детей	Целевой и концептуальный компоненты
	Организация режима пребывания детей в образовательном учреждении	Организация учебно-воспитательного процесса	Технологический компонент
	Содержание психолого-педагогической работы по освоению детьми образовательных областей	Программно-методическое обеспечение ДОУ	Содержательный компонент
	Содержание коррекционной работы (для детей с ограниченными возможностями здоровья)	Специально не выделяется	Специально не выделяется
	Планируемые результаты освоения детьми программы	Специально не выделяется	Целевой компонент
	Система мониторинга достижения детьми планируемых результатов	Мониторинг учебно-воспитательного процесса	Технологический компонент
	ФГТ к условиям реализации ООПДО	Условия реализации программы	

Из таблицы видно, что отдельного подробного обсуждения требуют проблемы, возникающие в связи с разработкой основной общеобразовательной программой дошкольного образования.

Так, до недавнего времени разработка образовательной программы не ставилась для ДОУ как обязательная задача, понятие «образовательная программа» рассматривалось в широком смысле (вариативные программы) и в узком смысле (образовательная программа ДОУ).

Инициативно разработанная образовательная программа ДОУ выступала основой совершенствования механизма управления образовательным процессом, установления взаимодействия с другими образовательными учреждениями, интеграции и координации деятельности педагогического коллектива, реализации права родителей на информацию об образовательных услугах и т.д.

Назначение образовательной программы, разработанной ДОУ, заключалось в определении стратегии педагогической деятельности по

реализации государственных (федеральных и региональных) требований к дошкольному образованию, обеспечивая их адаптацию и развитие в соответствии с особенностями конкретного дошкольного учреждения (вид, приоритетное направление, национально-культурные условия и др.).

Сегодня, выделение в основной общеобразовательной программе дошкольного образования обязательной части и части, формируемой участниками образовательного процесса, нацеливает, в первую очередь, на обязательное выполнение федеральных требований; и только во вторую, на отражение видового разнообразия учреждений, приоритетных направлений деятельности, специфики национально-культурных, демографических, климатических и других условий, в которых осуществляется образовательный процесс.

Обозначим проблемы разработки основной общеобразовательной программы дошкольного образования в соответствии с федеральными требованиями.

1. В ФГТ регламентируются только разделы обязательной части программы. В связи с этим возникает ряд вопросов:

Каким образом должна проектироваться часть, формируемая участниками образовательного процесса?

Предложенные разделы обязательной части программы взаимосвязаны и претендуют на модель образовательного процесса. В этом случае, какое место в целостном образовательном процессе займёт часть программы, формируемая участниками образовательного процесса?

2. Согласно документу, на основе ФГТ разрабатывается примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования, а на основе примерной – основная программа ДООУ. При этом документ предъявляет требования к структуре обязательной части основной программы ДООУ, а не к примерной программе.

3. Если руководствоваться требованиями к разделам обязательной части основной общеобразовательной программы дошкольного образования, то индивидуальными для каждого ДООУ будут являться разделы: пояснительная записка; организация режима пребывания детей в образовательном учреждении; содержание коррекционной работы (если такая проводится

в ДООУ); система мониторинга достижения детьми планируемых результатов освоения программы. При этом разделы «содержание психолого-педагогической работы по освоению детьми образовательных областей» и «планируемые результаты освоения детьми основной общеобразовательной программы дошкольного образования» должны быть унифицированными. При разработке программы ДООУ это приведет к ненужному переписыванию соответствующих разделов примерной программы.

4. В документе термин «примерная программа» используется то в единственном, то во множественном числе. Применение в практике дошкольного образования одной или нескольких примерных программ будет принципиально менять установки образовательной политики.

5. В предлагаемой структуре обязательной части основной общеобразовательной программы дошкольного образования заложено серьёзное противоречие: содержание работы с детьми представлено с точки зрения образовательных областей, а планируемые результаты освоения программы представлены только как интегративные (получаемые во всех образовательных областях), без учёта специфических (локальных) для каждой образовательной области результатов.

6. Утверждённые ФГТ не учитывают существующей практики построения образовательного процесса в ДООУ на основе вариативных программ дошкольного образования, их статус не прописан в документе. Педагогическим коллективам ДООУ понадобится серьёзная помощь со стороны методических служб, преподавателей по соотношению реализуемых вариативных программ дошкольного образования с ФГТ и примерной программой.

Литература

1. Закон Российской Федерации от 10 июля 1992 г. № 3266-1 (ред. от 02 февраля 2011 г. № 2-ФЗ) «Об образовании».

2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (от 23 ноября 2009 г. № 655 «Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования».

3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 20 июля 2011 г. № 2151. «Об утверждении федеральных государственных требований к условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования».

4. Письмо Департамента общего образования Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.07.2010 г. № 03-13 «О примерной основной общеобразовательной программе дошкольного образования».

УДК 37.014.53

ИДЕОЛОГИЯ ЛИБЕРАЛИЗМА И ПЕДАГОГИКА

Бароненко А.С., Бароненко Е.А.

Аннотация. В статье рассматривается необходимость формирования в учебном процессе обществоведческой культуры как синтеза культур, охватывающих различные аспекты жизни общества; раскрываются функции, критерии и диагностические признаки обществоведческой культуры в качестве важнейшего фактора формирования научного мировоззрения старшеклассников; рассматривается соотношение формирования научного мировоззрения и ЕГЭ.

The article focuses on liberal ideology, its essence, social and pedagogical contradictions of modern phase of development of educational system and proposes the ways of their solutions.

Ключевые слова: идеология либерализма, социально-педагогические противоречия, разрешение противоречий.

Ideology of liberalism, social and pedagogical contradictions, solutions of contradictions.

Начиная с 1085 года в скрытой, а с 1990 года – в открытой форме, наша страна начала реформы под лозунгом либерализации. Постельцинское руководство страны свою политику модернизации Российской Федерации также проводит на основе идеологии либерализма. Результатом всех этих реформ явился системный кризис в нашей стране. Он охватил все сферы: экономику, политику, оборону, здравоохранение, идеологию и образование. Образование не может быть вне политики. Автор данной статьи в начале 90-х годов был народным депутатом РСФСР и членом Комитета Верховного Совета РСФСР по науке и образованию и хорошо помнит, как в процессе подготовки Закона РФ «Об образовании» сторонники либеральной идеологии защищали ту точку зрения, что школа должна быть вне политики. Автор высказал тогда возражение, считая, что Ленин был прав, утверждая, что школа является слепком общественных отношений и вне политики быть не может. Однако большинство депутатов разделяли в то время идеологию либерализма и провели положение о деполитиза-

ции школы. Практика показала, что Ленин был прав. На практике деполитизация школы свелась лишь к запрещению организационных структур коммунистических организаций и насаждению в школе либеральной идеологии. Господство либеральной идеологии, прослеживающееся во всех официальных документах, привело к краху воспитательной системы школы.

Либеральная идеология и её сущность. Основоположителем идеологии либерализма был английский мыслитель Джон Локк (1632-1704 гг.). Видными представителями её были английский экономист Адам Смит (1723-1790 гг.) и, в значительной мере – все мыслители французского Просвещения XVIII века. В каждой европейской стране в общественном сознании взошли семена либерализма. С возникновением политических партий образовались организационные структуры либеральной направленности. В России это была партия Конституционных демократов. В западном мире сейчас либеральная идеология и базирующиеся на ней политические структуры получили широкое распространение. Суть идеологии либерализма сводится к следующему. Исходя из традиций античности, а затем – эпохи Возрождения, личность ставится в центр внимания, объявляется высшей ценностью. Ей предоставляется полная свобода в рамках правовых норм. Государство не вмешивается в экономическую жизнь и, по выражению Адама Смита, «незримая рука рынка» всё расставит по своим местам.

В России в начале 90-х годов либерализм приобрёл особенно уродливые формы. Лозунг Главы государства, обращённый к регионам – «Берите суверенитета столько, сколько можете», едва не привёл к распаду Российской Федерации. Развитие педагогической науки и всей системы образования также было направлено в русло либерализма. Макаренковская формула воспитания в коллективе и через коллектив была забыта. Преобладающей стала концепция личностно-ориентированного образования. При этом в пропаганде ничем не ограниченной свободы наши СМИ потеряли чувство меры, стала

принижаться роль советского народа во Второй мировой войне, стали воспеваться предатели Родины (власовцы, например, стали объявляться борцами со сталинским тоталитаризмом, борцами за демократизацию России). Принижается трудовой подвиг советского народа в годы социалистической реконструкции народного хозяйства. Большие изменения претерпело содержание гуманитарного образования. Из учебной программы по курсу литературы удалены не только произведения, отражающие революционные события в нашей стране (например, роман Н.Островского «Как закалялась сталь»), но и произведения, воспитывающие патриотизм (например, роман А.Фадеева «Молодая гвардия»). Коллективизм сейчас не в моде. Фактически под личностно-ориентированным образованием скрывается пропаганда индивидуализма.

Идеология либерализма завела нашу страну в тупик и низвела её до уровня «третьесортной державы». Не только широкие слои ответственности, но и правительство стали понимать, что при нынешних масштабах экономики «невидимая рука рынка» не может решить экономические проблемы в нашей стране. Всё больше и больше идёт разговор о необходимости активного вмешательства государства в экономику.

В современном мире глашатаем либеральной идеологии выступает правительство США. Но эта идеология превратилась в обоснование тех агрессивных действий, которые допускает сильная Америка по отношению к слабым странам во всех регионах мира.

Социально-педагогические противоречия и их негативное влияние на образовательно-воспитательную работу. Социально-педагогические противоречия являются органической составляющей системных противоречий, охвативших российское общество. Когда мы говорим о противоречиях, то должны понимать следующее: противоречия свойственны любому явлению, более того, они являются движущей силой развития, но противоречия противоречиям рознь. Обществу, как и любому другому предмету и явлению, присущи диалектические противоречия, которые носят внутренний, живой, положительный характер и являются источником развития, поступательного движения. Бывают и противоречия, единство которых

носит не органический, а механический характер и где одно противоречие может существовать без другого. Это единство мнимое, внешнее, мёртвое, отрицательное. Такое единство не является источником развития, более того – оно тормозит это развитие. Таких, волевым путём созданных противоречий в современном российском обществе более чем достаточно. Многие из них носят социально-педагогический характер и оказывают негативное влияние на образовательно-воспитательную систему. Школа является одним из социальных институтов, участвующих в воспроизводстве общественных отношений. Но её противоречивое положение в обществе заключается в том, что она по своей структуре, целям и задачам находится в явном противоречии с безнравственной идеологией периода криминально-олигархического капитализма, переживаемого сейчас нашей страной. Люди, определяющие сейчас политику в сфере образования, являются сторонниками воспитания подрастающего поколения только на общечеловеческих ценностях. Они полностью игнорируют ценности социально-классовые и забывают, что взаимодействие школы и общества, и сами общечеловеческие ценности нельзя рассматривать вне времени и пространства. Поэтому изучение планирования влияния школы на социальные процессы надо вести на основе анализа общества на каждой ступени его исторического развития. Конечно, решение общегуманистических задач сейчас – актуальнейшая задача школы. Однако она не может уйти и от социально-классовых проблем, так как происходящая сейчас в нашем обществе чудовищная имущественная дифференциация порождает и у учителей, и у молодёжи сложные душевные коллизии и часто ввергает их в состояние социальной апатии. Некоторые молодые люди стремятся выйти из состояния душевного кризиса с помощью средств, заимствованных из массовой культуры (секс, насилие, наркотики и т.д.). Педагогическая наука и школа оказались не готовы к такой ситуации. С 1985 по 1990 годы руководство страны вело дело к реставрации капитализма в замаскированной форме под предлогом улучшения социализма. Когда же с 1991 года лицемерие было отброшено, и начался открытый переход к капитализму в его наихудшей, варварской форме, то педагогическая наука и система образования, ориентированные до

сочетании играть доминирующую роль. Почему? Потому, что мораль и нравственность (а между этими понятиями есть некоторые различия) всегда базировались на ограничении индивидуально-эгоистических интересов интересами других людей, представленными коллективом. При абсолютизации личностно-ориентированного подхода в воспитательном процессе мы будем выпускать индивидуалистов, готовых по головам других людей идти к своей цели. Не противопоставление идеи «свободного человека» идее коллективизма, а преодоление крайности этих явлений через синтез их – вот тот путь, на котором педагогическая наука, а вслед за ней и школа могут выйти из кризиса.

Антиподом православному воспитанию является не только пропаганда индивидуализма, но и идея формирования научного мировоззрения. Это тоже активное противоречие, требующее немедленного разрешения. Мы не согласны с решением правительственных структур о введении преподавания в школах Основ православной культуры. Этот курс – не что иное, как замаскированная форма преподавания Закона божьего. Наши аргументы таковы:

1. Религиозное мировоззрение, основанное на фидеизме, то есть слепой вере, противоречит всему укладу школьной жизни, в котором должен господствовать культ знаний.

2. В нашей стране, где национально-конфессиональный вопрос получил такое обострение, ни в коем случае нельзя разделять детей по конфессиональному признаку, преподавая православную или мусульманскую культуры. На гуманитарных уроках до сих пор в этом плане мы жили спокойно и не надо «будить спящую собаку». Конечно, о конфессиях и пропагандируемых ими нравственных постулатах в части соприкосновения их с общечеловеческими ценностями, мы можем и должны говорить в курах истории и обществознания, литературы, мировой художественной культуры, и не столько в воспитательном, сколько в образовательном плане, для того, чтобы лучше понимать те изучаемые эпохи, в которых та или иная религиозная культура играла доминирующую роль.

Утверждение плюрализма и толерантности в некоторых пределах сыграло положительную роль, но абсолютизация их может привести к тому, что у молодого человека при формирова-

нии мировоззрения может произойти раздвоение сознания, что чревато развитием шизоидных явлений в его психике. Действительно, соборность и индивидуализм, вера в Творца и научная теория эволюции – как их совместить в сознании одного человека? А ведь сознание, мировоззрение человека должны носить монистический характер. Это та проблема, о которой, к сожалению, мы пока серьёзно не задумываемся.

Следующее противоречие заключается в чрезмерном обилии методологических подходов в процессе развития педагогической науки, причём эти подходы авторами исследований недостаточно продуманы. Социально-политические изменения, произошедшие в нашей стране за последнюю четверть века, привели к отрицанию марксизма. При этом надо отметить, что марксизм не был преодолен учением более высокого порядка, а был просто отброшен в сторону либеральными идеологами нового господствующего класса. Ревизию марксизма, конечно, провести необходимо, но с научных позиций. Надо чётко определить, что подтвердилось, а что не подтвердилось историей. Конечно, анализировать современные западные общества с помощью только классического марксизма нельзя. Некоторые его положения безнадежно устарели. Но вместе с тем есть в марксизме то, что бессмертно (онтологизированная диалектика, системный подход к анализу социальных явлений), что навсегда войдёт в виде марксистской традиции в историю мировой интеллектуальной культуры. На наш взгляд, правильная методология является важнейшей предпосылкой эффективности педагогических исследований, и необходимо этой сфере педагогической науки уделить особое внимание, сняв в широком теоретическом синтезе положения различных методологических концепций, обеспечив при этом системный, а не эклектический характер этого синтеза.

Следующим системным противоречием является противоречие между необходимостью повышения качества знаний учащихся и той порочной практикой, в которую вылилась модернизация школы. Положительным моментом модернизации является только выделение школе современной техники (хотя и в довольно ограниченном количестве). В планах же превращения школы в автономную организацию, вне-

дрения в практику работы понятия «образовательные услуги», втягивания общеобразовательной школы в рынок заложено стремление государства сделать школу дешевле и приспособить её к нуждам буржуазного развития страны. На практике мы перенимаем не лучшее (например, как финансировать систему образования), а всё то худшее, что свойственно американской школе (тестовый принцип проверки знаний, утилитарный характер образования). Проявлением тенденции к утилитарному образованию у нас является внедрение так называемого компетентностного подхода, который пришёл к нам вместе с Болонским процессом. И, когда с трибун педагогических совещаний выступающие с гордостью говорят о том, что они заменили знаниевую парадигму компетентностной, они просто не понимают, что компетентностная парадигма – это не что иное, как «выкидыш» недоношенной педагогической мысли Запада. Когда мы говорим о необходимости инноваций, то мы должны отдавать себе отчёт в том, что любое утверждение чего-либо есть одновременно и отрицание того, что было ранее и надо внимательно посмотреть, что надо, а что не надо отрицать.

Наконец, одним из самых актуальных и даже кричащих противоречий является противоречие между теми огромными задачами, которые возлагаются на школу, и социальным положением учителя, как главной фигуры учебно-воспитательного процесса. Учитель в России никогда не стоял высоко на социальной лестнице, и вместе с тем он никогда – ни в советское, а тем более в царское время не стоял так низко, как он стоит сейчас. Нищенская заработная плата, в том числе и такая позорная цифра, как доплата в сто рублей в месяц на приобретение методической литературы, делает невозможным не только научно-методический и культурный рост учителя, но и не даёт возможности иметь соответствующие приличествующему уровню жизни одежду и питание. Ведь базовая ставка учителя высшей квалификационной категории даёт возможность оплатить лишь только коммунальные услуги. Сейчас многие школы переживают кадровый кризис, вызванный сменой поколений. Учителя-пенсионеры уходят, а молодые выпускники педагогических ВУЗов в школы не идут. Я не понимаю, как правительство Россий-

ской Федерации строит планы модернизации страны, если в школе скоро будет некому учить детей.

Выводы. Мы рассмотрели только некоторые из важнейших противоречий, имеющих как социальный, так и педагогический характер. В связи с тем, что критика должна быть конструктивной, мы позволим себе сделать следующие выводы:

1. Ни о какой модернизации страны не может быть и речи, если не будут разрешены противоречия, свойственные системе образования. В то же время, противоречия в системе образования невозможно разрешить без предварительного разрешения противоречий социального характера.

2. Прежде всего, необходимо изменить социальную политику. По Конституции Российской Федерации наше государство является социальным, но это только декларируется, а на деле же школам и больницам не хватает денег, потому что деньги оседают в карманах отдельных лиц.

3. Если учащиеся видят, что кто-то может безнаказанно воровать и выставлять это воровство напоказ, строя себе огромные коттеджи и даже дворцы, то это означает, что в обществе неизбежно исчезнет представление об абсолютных ценностях. А такое общество закономерно станет бездуховным и безнравственным. В нём неизбежно будут расти преступность, хаос, оскудение внутреннего мира человека.

4. Нам надо ввести прогрессивную шкалу подоходного налога (налог на богатство) и направить деньги на социальную сферу.

5. Необходимо прекратить пустые разговоры о повышении заработной платы и реально повысить заработную плату учителя хотя бы до того уровня, который был в советское время (а он был не ниже средней заработной платы в промышленности).

6. Общеобразовательную школу в отличие от профессиональной, так же, как фундаментальную науку в отличие от прикладной, нельзя втягивать в рынок (они должны полностью финансироваться за счёт бюджета).

7. Осуществляя воспитательный процесс, мы должны оптимально сочетать личностно-ориентированный и социально ориентированный подходы при ведущей роли в воспитательном процессе социально ориентированного

подхода. Без этого невозможна полноценная социализация личности.

8. Во избежание обострения национально-конфессиональных противоречий, а также в целях успешного решения задачи формирования научного мировоззрения, мы считаем непродуманным решение о введении в школах курса основ той или иной доминирующей в данном регионе религии.

9. Необходимо очень осторожно подходить к внедрению различных инновационных процессов, так как непродуманными инновациями мы можем нарушить те традиции, которые являются основой педагогической культуры. И самой главной, на наш взгляд, традицией, требующей сохранения и дальнейшего развития, поставленной под угрозу введением компетентностного подхода, является фундаментальный характер образования.

10. В области педагогической науки нужно прекратить противопоставлять так называемую компетентностную парадигму знаниевой, потому что никаких компетенций без знаний быть не может.

11. Необходимо уделить самое серьезное внимание вопросам методологии научных исследований, сохранению онтологического и диалектического подходов, а для этого необходимо, прежде всего, провести тщательный анализ марксистской теории на предмет соответствия или несоответствия тех или иных её положений реалиям современности.

Литература

1. Белкин, А.С. Теория образования. Идеология, методология, научный аппарат историко-педагогического исследования / А.С. Белкин, Е.В. Ткаченко // Образование и наука. – 2006. – № 1(37). – С. 21-29.
2. Бондаревская, Е.В. Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2007. – № 6. – С. 3-10.
3. Закон Российской Федерации «Об образовании». – М.: изд-во ОМЕГА-Л, 2006. – 47 с.
4. Караковский, В.А. Стать человеком: общечеловеческие ценности – основа учебно-воспитательного процесса / В.А. Караковский. – М.: Новая школа, 1993. – 80 с.
5. Кондаков, А.М. Духовно-нравственное воспитание в структуре Федеральных государственных стандартов общего образования / А.М. Кондаков // Педагогика. – 2008. – № 9. – С. 13-20.
6. Конституция Российской Федерации. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2007. – 32 с.
7. Кульневич, С.В. Воспитательная работа в современной школе: от коллективизма к взаимодействию / С.В. Кульневич, Т.П. Лакоценина. – Воронеж: ЧП Лакоценин С.С., 2006. – 272 с.
8. Медведев, В.М. Диалектика научного мировоззрения и духовного развития личности / В.М. Медведев, Ю.Ф. Фоминых. – Самара: изд-во Самар. гос. техн. ун-та, 1998. – 352 с.
9. Никандров, Н.Д. Воспитание и социализация в современной России: риски и возможности / Н.Д. Никандров // Народное образование. – 2006. – № 9. – С. 21-26.
10. Ушинский, К.Д. О нравственном элементе в воспитании: сборник соч. в 11 т. Т. 2 / К.Д. Ушинский. – М. – Л.: изд-во АПН, 1948. – С. 425-488.
11. Харламов, И.Ф. Кризис воспитания и педагогики / И.Ф. Харламов // Сов. Педагогика. – М., 1991. – № 10. – С. 26.

УДК 159.922.27

МОББИНГ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ. ВЛИЯНИЕ МОББИНГА НА СФЕРУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПСИХОФИЗИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ ПЕДАГОГА

Нижегородова Л.А., Кудинов В.В.

Аннотация. В статье рассматривается проблема моббинга в системе образования и его последствия. Представлены некоторые результаты исследования по выявлению влияния моббинг-действий на сферу профессиональной деятельности, а также психофизического состояния педагога.

The authors consider the problem of mobbing at the system of education and its effects. Some results of research, aimed at identifying mobbing-actions impact on professional activity and psycho-physiological state of a teacher, are presented.

Ключевые слова: моббинг, причины возникновения моббинга, моббинг-действия, виды моббинг-действий.

Mobbing, causes of mobbing, mobbing-actions, types of mobbing-actions.

Последнее время мы все чаще слышим от друзей, знакомых, коллег и посторонних людей, что они не хотят идти на работу. В ходе беседы выясняется, что причина тут не в их патологической лени, а в неблагоприятном психологическом климате на работе, в сложных взаимоотношениях с коллегами и (или) руководителем. Именно эта проблема подвигла нас на исследования моббинга, как одной из возможных причин данного состояния.

Понятие «моббинг» произошло от английского слова «mob», что в переводе означает – толпа, шайка, сборище. Данное понятие предполагает коллективный психологический террор, травлю в отношении кого-либо из работников со стороны его коллег, подчиненных или начальства, осуществляемые с целью заставить его уйти с места работы. Средством достижения цели является распространение слухов, запугивание, социальная изоляция и в особенности унижения.

Мы не нашли какие-либо исследования проводимые в России, но это не значит, что для нашей страны эта проблема не является актуальной. В исследованиях, которые проводились до сих пор, не было установлено и никакого характерного соответствия между вовлеченностью в моббинг и принадлежностью к определенным сферам деятельности. Однако согласно данным исследований Лейманна, в производстве, торговле, сельском и лесном хозяйстве, здравоохранении процент возникновения моббинга невелик. Зато в сфере образования был замечен высокий процент случаев моббинг-действий. Лейман отмечает: «В этой сфере работают лишь 6,5 % респондентов, однако количество жертв моббинга здесь 14,1 %, то есть два раза больше, чем в других сферах деятельности» [1].

Исследование, проведенное по поручению Европейского фонда по улучшению условий жизни и труда (Дублинский фонд), показало, что в Европейском Союзе за последний год от моббинга на рабочих местах пострадали 12 миллионов человек, что составляет 8 % всего населения. При этом Европейский парламент считает, что моббинг имеет более высокие показатели, не поддающиеся статистическому учету.

Кроме того, в ходе исследовательского проекта, проведенного по поручению федерального ведомства по охране труда и производственной медицине Германии, выяснилось, что доля моббинга среди работающего населения составляет 2,7 % [2].

Существуют различные причины возникновения моббинга и к ним относятся: социальные, производственные, причины, вызванные социальной структурой, управление сотрудниками и индивидуальные причины.

Таблица 1

Причины возникновения моббинга

Социальные	Индустриализация (компьютеризация, уплотнение рабочего графика, индивидуализация рабочего места). Соперничество, конкуренция. Дискриминирующие ценности и нормы.
Производственные	Общие неблагоприятные условия (лидерство, работа-контроль, ролевой конфликт, социальный климат). Неправильные условия внешней среды (шум, температура, мусор, рабочий материал, опасности несчастного случая, недостаток акустической или визуальной изолированности). «Закостенелые» организационные структуры (чрезмерный контроль, интриги, крутые иерархические ступени и менталитет лицемерия); Продвижение по службе. Недостаточно четкое распределение задач.
Вызванные социальной структурой	Отсутствие этических норм и ценностей. Плохая структура коммуникации. Отсутствие культуры спора.
Вызванные управлением сотрудниками	Поведение руководителя (стиль руководства). Заниженные и завышенные требования к сотрудникам.
Индивидуальные	«Непреодоленная» стрессовая ситуация (наступает в ситуации несоответствия между требованиями окружающих и личными условиями продуктивности человека). Поведение (личный стиль, зависть, фрустрация, страх, антипатия).

Моббинг может возникать в отношениях как по вертикали (руководитель против подчиненного или подчиненный против руководителя), так и по горизонтали (коллега против коллеги). Однако Нидл указывает, что в первую очередь этот феномен возникает между людьми, равными по должности. Для этого есть много разных причин. Некоторые нападки вызваны личной враждой, иногда собственное недовольство вымещают на социально слабых или «не таких, как все». Иногда моббинг применяют для того, чтобы приучить членов группы к групповым нормам, а иногда – просто как средство от скуки. Также причиной моббинга между коллегами может стать конкуренция за лучшие производственные задания, более высокий статус или более высокую заработную плату.

Второе место по частоте – занимает моббинг «руководитель против подчиненного». Эту форму моббинга называют также *bossing*. Исследования Кнорца и Цапфа показывают, «что руководитель в большой мере участвует в моббинге и что при издевательствах над кем-либо (дисциплинировании) руководитель дей-

ствует совместно с коллегами». Злоупотребление полномочиями со стороны руководителей часто считают недопустимым, самовольным проявлением власти. Он может скрывать важные вопросы, манипулировать информацией или публично выражаться. Он имеет свое субъективное мнение о каждом сотруднике, которое чаще всего не высказывает, но выражает косвенно. Такой руководитель может распределять премии по собственному желанию и проявлять власть в форме похвалы или порицания. Он может разъединять рабочие группы, настраивать сотрудников друг против друга посредством целенаправленных личных замечаний, подстрекать к конкурентной борьбе, борьбе за власть ради собственной выгоды.

«Отчуждение от работы вследствие полного разделения трудового процесса, компьютеризация, уплотнение рабочего графика и индивидуализация рабочего места создают огромный потенциал для горячих конфликтов, влияющих на межличностное восприятие и общение. Стресс, связанный с дефицитом времени, и спешка, вызванная социальными требованиями быстрых, гибких решений, суждений и оценок,

практически не оставляет никаких возможностей для проверки этих оценок в непосредственном контакте с коллегами. Таким образом, все это препятствует созданию настоящих отношений» (Prosch, 1995).

Вследствие ухудшения экономического положения неуверенность человека в завтрашнем дне может спровоцировать моббинг-процесс. Если обратить внимание на положение на рынке труда, которое становится все более безысходным, можно вспомнить слова Павловского, который говорит о нем как о причине, из-за которой сотрудничество превращается в соперничество на рабочем месте. Он описывает влияние опасений за рабочее место: «Коллега становится конкурентом, от которого необходимо скрывать знания, по отношению к которому не следует проявлять готовности к сотрудничеству, а иногда даже нужно демонстрировать свою враждебность» (Pawlowsky, 1988). Для организации это значит, что ресурсы и способности отдельных членов группы будут использоваться не оптимально.

Таким образом, в исследовании нами предпринята попытка, обнаружить степень воздей-

ствия моббинга на физическое и психическое состояние, а также профессиональную деятельность педагогов. Для изучения данной проблемы мы взяли анкету, предложенную К. Колодей (К. Колодей, 2007) и внесли в нее дополнительные вопросы. В исследовании приняли участие 302 педагогических работника (учителя математики, школьные библиотекари, учителя физической культуры, учителя иностранных языков) образовательных учреждений г. Челябинска и Челябинской области. Возраст респондентов от 19 до 63 лет и стаж работы в школе от 1 года до 35 лет. Все педагоги работают в государственных образовательных учреждениях с численностью педагогического коллектива от 20 до 50 человек 28,3 %, от 50 до 100 человек 20,4 % и по 1,8 % трудятся в коллективах до 20 человек и свыше 100 человек. 980 (86,7 %) педагогов имеют высшее образование.

В ходе исследования было установлено, что 152 респондента (50,3 %) были подвержены моббингу, однако 2,7 % из них сами осуществляли моббинг-действия по отношению к коллегам.

Таблица 2

Результаты опросов педагогических работников выглядят следующим образом

Учителя математики		Учителя иностранного языка		Учителя физической культуры		Школьные библиотекари	
Подвергались моббингу	Не подвергались моббингу	Подвергались моббингу	Не подвергались моббингу	Подвергались моббингу	Не подвергались моббингу	Подвергались моббингу	Не подвергались моббингу
60 %	40 %	39,1 %	60,9 %	42,2 %	57,8 %	76 %	24 %

Таким образом, мы видим, что в большей степени подвержены моббингу учителя математики и школьные библиотекари. Учителя иностранных языков и физической культуры реже отмечали наличие моббинга по отношению к себе в профессиональной деятельности.

Учителям, отметившим наличие моббинга, было предложено ответить на вопрос: «Осуществляли ли над Вами моббинг-действия Ваши коллеги» и «Осуществляли ли над Вами моббинг-действия Ваш (и) руководитель (и)». Мы получили следующие результаты.

Таблица 3

Результаты опроса

Учителя математики			Учителя иностранного языка			Учителя физической культуры			Школьные библиотекари		
Испытывают моббинг-действия со стороны											
коллег	руководителя	коллег и руководителя	коллег	руководителя	коллег и руководителя	коллег	руководителя	коллег и руководителя	коллег	руководителя	коллег и руководителя
25 %	25 %	50 %	44,4 %	–	55,6 %	47,4 %	42,1 %	10,5 %	21,2 %	57,9 %	21 %

Таким образом, мы видим, что учителя математики (50 %) и учителя иностранных языков (55,6 %) отметили, что они испытывают моббинг-действия одновременно как со стороны руководителя, так и со стороны коллег. Школьные библиотекари в большей степени страдают от действий руководителя (57,9 %), а учителя физической культуры от коллег (47,4 %).

В течение моббинг-процесса люди чаще всего прибегают к разным действиям. Лейман выделил 45 вариантов моббинг-действий, которые разделил на пять блоков: коммуникативные нападения, посягательства на социальные отношения, посягательства на социальный авторитет, посягательства на качество профессиональной и жизненной ситуации и посягательства на здоровье. Рассмотрим ответы респондентов по блокам.

Таблица 4

Результаты исследования моббинг-действий

Коммуникативные нападения	%
Крик или громкая ругать	91,8
Постоянная критика	87,3
Ограничение возможности высказаться со стороны руководителя	23,3
Ограничение возможности высказаться со стороны коллег	19,6
Устные угрозы	13,0
Уход от контакта посредством презрительных взглядов или жестов	1,6
Посягательства на социальный авторитет:	%
Несправедливая и обидная оценка работы	87,3
Распространение сплетен	70,4
Негативное оценивание	65,2
Поручение работ, унижающих чувство собственного достоинства	64,8
Насмешки	35,3
Насмешки над личной жизнью	3,3
Посягательства на качество профессиональной и жизненной ситуации	%
Постоянное поручение новых заданий	89,1
Поручение объекту заданий, выходящих за рамки его квалификации, чтобы опозорить его	47,7
Поручение заданий, которые выходят за пределы возможностей субъекта	3,9
Посягательства на здоровье	%
Угрозы применения физического насилия	11,3
Причинение материального вреда, принуждение к расходам	11,8

Выбор моббинг-действий педагогических работников имел незначительные расхождения, поэтому мы посчитали нецелесообразным разделять их по профилям. Проанализировав полученные результаты мы заметили, что педагоги не отметили ни одного моббинг-действия из блока – посягательства на социальные отношения. В других блоках учителя чаще указывали такие моббинг-действия как крик или громкая ругать; постоянная критика; несправедливая и обидная оценка работы; распространение сплетен; негативное оценивание; поручение работ, унижающих чувство собственного достоинства; постоянное поручение новых заданий; поручение объекту заданий, выходящих за рамки его квалификации, чтобы опозорить его. При этом все респонденты отмечали, что после моббинг-действий они испытывали ухудшение психического и физического состояния.

Рассматривая индивидуальные причины возникновения моббинга прежде всего уместно отметить «непреодоленную» стрессовую ситуацию, в которой находятся учителя. Как известно, состояние стресса наступает в ситуации несоответствия между требованиями окружающих и личными условиями продуктивности человека. Сотруднику не хватает индивидуальных возможностей, чтобы соответствовать внешним требованиям. Человек переживает такую ситуацию как обременительную, дело может дойти до того, что он начнет переносить потенциал индивидуального стресса на других сотрудников или учеников.

При этом важно, что причиной возникновения стресса становится большое количество ежедневных микрострессоров. То, как человек избегает регулярные стрессовые ситуаций, зависит от его социального окружения, профессионального опыта, индивидуального восприятия стресса, физического и психического состояния и организационных условий, позволяющих уменьшить стресс. Решающее значение имеет накопление индивидуальных стрессовых событий, которые могут привести к продолжительному когнитивному и эмоциональному стрессу.

В многочисленных исследованиях на тему феномена моббинга описывается как отрицательно влияющий на здоровье стрессор, имеющий серьезные психические и физические последствия. В исследованиях феномена моббинга К. Нилд пришел к заключению, что и мужчины, и женщины, подвергавшиеся моббингу, свидетельствуют о гораздо большем количестве психосоматических недугов по сравнению с людьми того же пола, которые не подвергались моббингу. Существенные различия оказались в таких симптомах, как беспокойство, боли в желудке, головокружение, боли в области сердца и нарушение концентрации внимания. Более того, К. Нилд обратил внимание на определенную повышенную подверженность представителей того и другого пола депрессии и индивидуальному чувству страха, если они переживают моббинг.

Взаимосвязь между переживанием моббинга и плохим влиянием на психическое и физическое самочувствие подтверждается также норвежским исследованием Айнарсен и Ракнес, посредством которого удалось установить, что 21,6 % из 2095 опрошенных ощущали существенное отрицательное влияние моббинга на собственное самочувствие. Кроме того, большое значение имеет характерная взаимосвязь между возникновением депрессии и получаемой социальной поддержкой. Чем больше поддержки получали объекты от их социального окружения, тем меньшей была степень выражения депрессии.

Как известно, психические расстройства и физические недуги очень часто появляются еще на ранней стадий моббинг-процесса. Уже через несколько дней, на протяжении которых объекты моббинга подвергаются различным действиям, дело доходит до ранних симптомов стресса (например: проблемы с желудком и кишечником, головные боли, бессонница, легкий упадок сил).

Таким образом, участники нашего исследования, проанализировав свое состояние, отметили следующие симптомы (заболевания), которые проявились у них вследствие моббинг-действий.

Таблица 5

Симптомы (заболевания), проявившиеся в результате моббинг-действий

Симптомы (заболевания)	Учителя математики	Учителя иностранного языка	Учителя физической культуры	Школьные библиотекари
Повышенное давление	58,3	22,2	21,05	26,3
Головная боль	83,3	33,3	42,1	68,4
Сомнения и неуверенность в себе	50,0	44,4	52,6	42,1
Изменения сердечного ритма	41,7	11,1	31,6	31,6
Беспокойство	41,7	44,4	52,6	57,9
Отчаяние	25,0	44,4	42,1	52,6
Постоянная усталость	25,0	33,3	26,3	63,2
Бессонница	25,0	22,2	26,3	63,2
Пониженное чувство собственного достоинства	33,3	11,1	21,0	36,8
Раздражительность, агрессивность	33,3	22,2	47,4	36,8
Апатия	33,3	22,2	42,1	26,3
Депрессия	25,0	33,3	5,26	52,6
Боли в области сердца	50,0	11,1	10,5	36,8

Организационные моббинг-действия плохо влияют на физическое здоровье. Самые распространенные психические последствия, которые указывают педагогические работники: повышенное давление, головная боль, сомнения и неуверенность в себе, беспокойство, бессонница. Особое беспокойство вызвала группа школьных библиотекарей указавших симптом депрессия – 52,6 %.

Если в организации возникает моббинг, то сотрудники должны потратить почти всю свою энергию на защиту от интриг, хотя она и пригодилась бы для работы. Так 90,4 % респондентов считают, что состояние, в котором они находятся, безусловно, сказывается на качестве их работы.

Психологические и физические проблемы педагогов влияют и на взаимоотношения с членами семьи. Последствия моббинга предъявляют большие требования к семьям объектов, которые также переживают сильный стресс. Однако 65,8 % педагогов утверждают, что они получают эмоциональную поддержку со стороны членов семьи.

Таким образом, профилактика моббинга означает принятие мер задолго до возникновения конфликта, чтобы вообще предотвратить его и направить в конструктивное русло. Ос-

новной упор при профилактических мерах необходимо сделать на такую организацию общих условий, чтобы факторы, стимулирующие моббинг, были минимизированы. К таким мероприятиям можно отнести: индивидуальную профилактику; организационную профилактику; создание условий труда в организации; устранение чрезмерных требований; поддержку продуктивных социальных и трудовых отношений; коучинг. непосредственно с руководителями целесообразно проводить тренинги, целью которых будет повышение профессиональной и социальной компетентности руководителей.

И еще раз хочется напомнить руководителям, что моббинг может возникнуть только там, где в структуре организации это явление допустимо, а сотрудники не считают его плохим.

Литература

1. Leymann, H. The Silencing of a Skilled Technician / H. Leymann // Working Environment. – Stockholm, 1993. – pg. 28-30.
2. Meschkutat, B. Der Mobbing-Report Eine Repräsentativstudie für die Bundesrepublik Deutschland / B. Meschkutat, M. Stackelbeck, G. Langenhoff [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.baua.de/cae/servlet/contentblob/682700/publicationFile/46973/Fb951.pdf>.

Исследования молодых ученых

УДК 371.321.4

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ СТИЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Снигирева Е.М.

Аннотация. В статье раскрыты современные взгляды на сущность педагогической деятельности и роль индивидуального стиля учителя в условиях модернизации российского образования.

The modern view of the essence of pedagogical activity and the role of teacher's individual style in the process of the modernization of Russian education is disclosed in the article.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, индивидуальность, стиль педагогической деятельности, индивидуальный стиль, личностно-ориентированный подход, деятельностный подход.

Pedagogical activity, individuality, the style of pedagogical activity, individual style, personally-oriented approach, activity approach.

Значительные изменения во всех сферах современной социально-экономической жизни общества оказывают влияние на систему образования. Обновление содержания образования, новые концепции в организации образовательной деятельности, вариативность, личностно-ориентированный и системно-деятельностный подходы, широкое использование инновационного педагогического опыта непосредственно влияют на организацию и содержание деятельности учителя, развитие его индивидуальности и творческого потенциала.

Одной из особенностей педагогической деятельности учителя в ситуации переориентации целевых ориентиров школьного образования является необходимость решения новых задач. При этом задачи, возникающие в ходе освоения личностно-ориентированной по направленности и деятельностной по сути педагогической парадигмы, требуют от педагогов гибкости

мышления и владения методологической культурой, обеспечивающей ориентацию в изменяющихся условиях действительности.

В условиях вариативности перед учителем встает проблема выбора наиболее оптимальных и эффективных способов и приемов осуществления педагогической деятельности. Чтобы регулировать и оценивать свою педагогическую деятельность, повышать ее эффективность, учителю необходимо использовать различные методы самоанализа, самоконтроля, самооценки и самокоррекции, вырабатывать не просто индивидуальный, а индивидуально-оптимальный стиль своей деятельности. В современной системе образования выбор или разработка собственных технологий обучения и воспитания осуществляется на основе личных убеждений учителя и составляет по существу его индивидуальный стиль педагогической деятельности. В связи с этим, каждый учитель должен найти свои методы, способы и приемы деятельности, отвечающие его индивидуальным особенностям личности.

Особую значимость данная проблема приобретает в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. Стандарт представляет собой «рамочный» документ, в котором определена система требований к образовательному процессу, к деятельности учителя, к выпускнику школы. Выбор путей достижения образовательных результатов предоставляется учителю. По словам И. П. Андриади, «учительский труд дает возможность каждому найти свои индивидуально-своеобразные пути приспособления к учебным ситуациям, условиям, требованиям» [2, с. 24].

Безусловно, роль учителя всегда важна, какими бы образовательными стандартами мы ни

пользовались. Но в новом образовательном стандарте принципиально важным является признание решающей роли воспитания в системе школьного образования. На это указывают конкретные образовательно-воспитательные ценности, представленные в виде культурных, нравственных и духовных ориентиров. Одним из условий организации социально открытого пространства духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России является нравственный облик педагога, его индивидуальный стиль деятельности. Нравственность учителя, моральные нормы, которыми он руководствуется в своей профессиональной деятельности и жизни, его индивидуальные особенности поведения, общения и мышления — всё это имеет первостепенное значение для духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся. Сформировать у учащихся индивидуально-личностные качества, востребованные современным обществом, способен только учитель, обладающий индивидуальным стилем деятельности и являющийся образцом для подражания.

Для осуществления воспитательной функции педагогу недостаточно владеть профессиональными знаниями и умениями, необходимо быть личностью, субъектом деятельности, то есть иметь собственную точку зрения, обладать опытом саморегуляции, саморазвития и самореализации. Важность индивидуальности в деятельности современного педагога отмечает В.В. Сериков. По его мнению, «чтобы стать субъектом, ученик должен встретиться с носителями субъектности – подлинными педагогами, а не с безликими текстами, заданиями и упражнениями. Культура, проникающая в сознание воспитанника, опосредуется личностью того, кто обеспечивает его взаимодействие с этой культурой» [8, с. 32]. Для эффективного воспитательного воздействия недостаточно просто дать ребенку формальные ответы на интересующие его вопросы. Важно выявить различные взгляды, поспорить, побудить высказать собственную точку зрения, эмоционально рассказать о собственных мнениях и убеждениях.

Во все времена субъектом профессиональной педагогической деятельности являлся педагог-профессионал. В чем же отличие педагога-профессионала от педагога-предметника? В первых, педагог-профессионал ориентирован на

работу с детьми, с человеческой субъективностью, а не с учебным материалом. Во-вторых, он практически умеет работать с процессами образования и развития, владеет способами собственных оригинальных методик педагогической работы. В-третьих, он свободен и инициативен при разработке стратегии и тактики своей профессиональной деятельности, выработке индивидуального стиля педагогической деятельности. И наконец, педагог-профессионал в совершенстве владеет методологией образования, под которой мы понимаем учение об организации деятельности. Последний признак педагога-профессионала является сегодня наиболее актуальным, поскольку методологической основой федеральных государственных образовательных стандартов является системно-деятельностный подход.

Кроме того, субъективность педагога проявляется в его способности к проектированию своей деятельности, ее изучению и развитию. Педагог-профессионал специально прорабатывает образовательный процесс, разрабатывает его содержание и формы с учетом личностного взаимодействия с учащимися. В данном случае под образовательным процессом понимается не только обучение в традиционном его значении, но и учение, как особое проектирование деятельности ученика как субъекта, которая должна быть направлена не только на познание внешнего мира, но и самого себя в условиях самоорганизации, самореализации.

Важнейшим спутником педагога-профессионала, стремящегося к вершинам профессионального мастерства, является аналитико-рефлексивная деятельность. Так, по мнению А.С. Бароненко и Е.А. Бароненко, «только с помощью правильной рефлексивной деятельности учитель сможет выявить противоречия педагогического процесса, его объективные закономерности, сформулировать принципы деятельности и определить методологические подходы» [3, с.50].

В условиях гуманизации образования, когда индивидуальность представляет собой высшую ценность, формирование и развитие индивидуального стиля педагога становится важнейшей целью профессиональной подготовки. Индивидуальные различия в педагогической деятельности могут иметь различные проявления:

— как устойчиво сохраняющиеся в течение длительного времени различия в профес-

сиональной деятельности, индивидуальное сочетание способов и задач в ней;

— как фрагментарные или эпизодические проявления непохожести в профессиональном поведении и деятельности;

— как выражение неповторимости, самобытности личности учителя в труде, индивидуальное профессиональное мировоззрение, нередко индивидуальный вариант профессионального типа личности в труде [9].

Разработка понятия индивидуального стиля деятельности, в первую очередь, связана с именами Е.А. Климова и В.С. Мерлина, придавшими ему развернутую концептуальную форму. Существенный вклад в разработку данного понятия внесли К.М. Гуревич, А.Я. Никонова, А.К. Маркова, Н.В. Кузьмина, В.А. Кан-Калик, В.И. Загвязинский, С.Г. Измайлов, А.В. Торхова, Е.С. Рапацевич, В.И. Чудновский и др. В своих исследованиях ученые опираются на концепцию В.С. Мерлина, согласно которой индивидуальный стиль рассматривается как проявление вариативности способов деятельности, и концепцию Е.А. Климова, который под индивидуальным стилем понимает совокупность общих и особенных способов работы, позволяющих максимально использовать ценные качества человека и компенсировать его недостатки [цит. по 7]. В педагогической деятельности к таким способам можно отнести предпочитаемую педагогом манеру общения, поведения, индивидуальные способы решения конфликтов и т. д. Так В.И. Загвязинский индивидуальный стиль педагогической деятельности определяет как «систему излюбленных приемов, определенный склад мышления, манеру общения, способы предъявления требований...», которая «неразрывно связана с системой взглядов и убеждений» [6, с. 195].

Интересен подход к определению индивидуального стиля педагогической деятельности в работах Н.А. Аминова. Его подход заключается в том, что индивидуальный стиль деятельности педагога он рассматривает как стержневой компонент педагогического мастерства. По мнению автора, индивидуальный стиль педагогической деятельности определяется внутренней установкой учителя на один из двух типов взаимодействия – партнерство или результативность. В соответствии с этим, выделяется два основных типа педагогического стиля:

стиль, ориентированный на развитие, и стиль, ориентированный на достижение учащимися высоких результатов в развитии [1, с. 38].

Используя личностно-ориентированный подход к изучению индивидуального стиля педагогической деятельности учителя, Г.А. Берулава характеризует его как «интегральную характеристику функциональной системы индивидуальных свойств, проявляющихся в тех составляющих человеческой активности, которые не контролируются сознанием и направлены на удовлетворение базовых потребностей субъекта». Следуя теоретическим и методологическим наработкам данного автора, осуществленным в аспекте личностно-ориентированной парадигмы, можно сделать следующие выводы:

— индивидуальный стиль педагогической деятельности является не только устойчивой характеристикой индивидуальности, которая детерминируется условиями окружающей действительности, но и изменяющейся характеристикой, которая детерминирует образ педагогической деятельности в результате специфики ее содержания;

— стиль индивидуальности проявляется во всех видах психической активности человека, но в большей степени в поведении (соответственно может быть диагностирован);

— проявление индивидуального стиля педагогической деятельности чаще всего оценивается как бессознательное, что подтверждает его индивидуальность [4, с. 44].

Характеризуя индивидуальный стиль педагогической деятельности учителя как особый тип поведения, необходимо подчеркнуть важность его адаптивного характера в условиях введения новых образовательных стандартов. Новый стандарт представляет инновационное изменение, относящееся к педагогическому рационализаторству – процессу совершенствования образовательной системы, связанному с модернизацией и адаптацией к конкретным условиям уже используемых методов и средств воспитания и обучения. Индивидуальный стиль педагога позволяет максимально полно использовать сильные личностные и профессиональные стороны учителя, и по возможности, компенсируя слабые стороны его темперамента, характера, способностей и личности в целом. С позиции изложенного, индивидуальный стиль педагоги-

ческой деятельности учителя можно рассматривать как «психологическую систему активной индивидуальной адаптации человека к среде в ряду разных стилевых проявлений» [10].

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме развития индивидуального стиля педагогической деятельности позволил нам сделать вывод о том, что возможность разных индивидуальных стилей педагогической деятельности основана на существовании «зоны операционной неопределенности», которая допускает выбор различных способов осуществления деятельности. Это в свою очередь позволяет учителям с разными индивидуальными особенностями нервной системы, разными способностями добиваться равной эффективности при выполнении одного и того же вида деятельности различными способами.

Чаще всего определенный стиль педагогической деятельности выбирается учителем из критерия удобства данного способа деятельности. В этом случае не человек приспосабливается к деятельности, а деятельность приспосабливается к человеку. Как правило, результаты такой деятельности могут быть достаточно низкими. Для того чтобы эффективность педагогической деятельности была высока, учителю необходимо выбирать такой стиль деятельности, который бы соответствовал его индивидуальным особенностям и не противоречил требованиям деятельности.

Таким образом, успех в жизни и деятельности педагога существенно зависит от его умения, способности раскрыть собственную индивидуальность, использовать неповторимые особенности для решения реальных задач. Задача каждого учителя состоит в умении моделировать свой стиль педагогической деятельности в зависимости от изменяющихся целей и задач учащихся. От умения учителя на каждом этапе обучения оценить адекватность избранных им приемов и средств задачам и ожиданиям учащихся, внести соответствующие коррективы в учебный процесс зависит эффективность обучения.

Сегодня стало ясно, что только учитель, обладающий явно выраженным индивидуальным стилем педагогической деятельности, высокой профессиональной мобильностью, владеющий искусством профессионального общения, педагогическими технологиями, умеющий свободно мыслить и брать на себя ответствен-

ность за решение поставленных перед ним задач, способен повысить качество школьного образования, поднять общий уровень культуры подрастающего поколения, внося тем самым вклад в развитие общества в целом.

Индивидуальный стиль педагогической деятельности учителя как интеграл педагогической компетентности и объективных характеристик личности педагога, направленный для решения профессиональных задач в постоянно изменяющихся условиях окружающей действительности, отражает требования, которые предъявляет современное общество к учителю. По мировым стандартам, современный учитель – это творческая индивидуальность, обладающая оригинальным проблемно-педагогическим и критическим мышлением, создатель авторских методик и программ, опирающихся на передовой педагогический опыт и новые технологии обучения, адаптирующий их в конкретных педагогических условиях на основе диагностического целеполагания и рефлексии [5].

Литература

1. Аминов, Н.А. Диагностика педагогических способностей / Н.А. Аминов. – М.: Воронеж, 1997.
2. Андриади, И.П. Основы педагогического мастерства : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / И.П. Андриади. – М.: Академия, 1999. – 160 с.
3. Бароненко, А.С. Педагогическая культура и её формирование в условиях практической работы учителя в общеобразовательном учреждении / А.С. Бароненко, Е.А. Бароненко // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2010. – №2(4). – С. 48–59.
4. Борулава, Г.А. Стиль индивидуальности: теория и практика : учеб. пособие / Г.А. Борулава. – М.: Пед. общ-во России, 2001.
5. Данильченко, В.М. Развитие индивидуального стиля педагогической деятельности в контексте глобального образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.irex.ru/press/pub/polemika/15/dan.
6. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие / В.И. Загвязинский. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
7. Немов, Р.С. Библиотека Гумер – психология [Электронный ресурс]. – Режим доступа: gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/nemov2/09.php.

8. Сериков, В.В. Природа педагогической деятельности и особенности профессионального образования педагога / В.В. Сериков // Педагогика. – № 5. – 2010. – С. 29–37.

9. Сорокина, Г.В. Проблемы формирования индивидуального стиля деятельности учителя

физической культуры [Электронный ресурс] // Физическая культура», 2005. – № 1. – Режим доступа: <http://lib.sportedu.ru/press/fkvot>.

10. Толочек, В.А. Стили профессиональной деятельности / В.А. Толочек. – М.: Смысл, 2000. – 199 с.

УДК 371

ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ К ВОИНСКОМУ ДОЛГУ У УЧАЩИХСЯ КАДЕТСКИХ КЛАССОВ КАК НАУЧНОЕ ПОНЯТИЕ

Жукова Е.Ю.

Аннотация. В статье обсуждаются вопросы формирования ценностного отношения к воинскому долгу у учащихся кадетских классов. Сделана попытка определить ценностное отношение к воинскому долгу как научное понятие, а также выявить педагогические условия формирования у учащихся кадетских классов данного ценностного отношения.

The article discusses the formation of value attitude towards military duty in cadet classes' students. An attempt was made to determine the value attitude to military duty as a scientific concept, and to identify the pedagogical conditions for the formation of value attitude towards military duty in cadet classes' students.

Ключевые слова: ценностное отношение, воинский долг, учащийся кадетского класса, педагогические условия, формирование ценностного отношения к воинскому долгу.

Value attitude, military duty, cadet class' student, teaching conditions, the formation of value attitude to military duty.

Человек как личность в большей степени определяется системой его отношений с миром. Ключевая роль в этой системе принадлежит ценностным отношениям, которые имеют социально-историческую, культурную обусловленность и связаны с деятельностью человека по осознанию значения определенных явлений действительности для себя как субъекта. Необратимые изменения, произошедшие в конце XX – начале XXI века в России во всех областях жизни, привели к существенным изменениям аксиологической сферы российского общества и его граждан.

Многие исследователи фиксируют тенденции ослабления российской идентичности, постепенного отказа общества от приоритета духовных ценностей в пользу ценностей, ориентирующих на индивидуализм, экономический расчет и потребление.

Сложившуюся ситуацию ученые обозначили как духовный кризис, опасность которого

видят в том, что лишенное духовности общество теряет способность поддерживать себя как целостность. Единство образования и духовных ценностей, соответствующее традиционной для российского общества культурной модели, которой всегда был характерен пристальный интерес к идеалам и духовным проблемам личности, уступило место их взаимному отчуждению. Между тем вызовы современной цивилизации предполагают активное духовное развитие тех, кому предстоит жить и работать в условиях информационного общества.

В условиях глобализации и «открытости» общества иным системам ценностей актуализируется проблема воспитания человека, способного нести ответственность за собственный ценностный выбор. Система ценностей, определяющая действия западного мира и имеющая тенденцию к распространению в России, при возрастающей мощи цивилизации становится крайне опасной. В связи с этим «формирование совокупности ценностных основ жизни вырастает в основную проблему современности, которую предстоит решать в первую очередь системе образования.

Разработанный российскими учеными (А.Г. Асмолов, М.В. Богуславский, А.Я. Данилюк, В.П. Дронов, Л.С. Илюшин, В.В. Козлов, А.М. Кондаков, А.А. Кузнецов, В.Р. Кучма, Н.Д. Никандров, М.В. Рыжаков, Л.Н. Феденко) Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования (2009 г.), который включает в себя «Концепцию духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» (А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков), открывает перспективы решения данной проблемы.

Воспитание школьников обозначено в этом документе как приоритетная задача и рассматривается как воспитание ценностей, воспитание отношения человека к миру, себе, другим.

Реформирование содержания образования и включение в стандарт концепции воспитания школьников тем более значимо, что в послед-

ние десятилетия наметился существенный разрыв аксиологического и когнитивного компонентов содержания образования, школа стала рассматриваться, прежде всего, как транслятор знаний. Такая диспропорция системы образования есть отклик на формирующийся рыночный менталитет, тотальную коммерциализацию и прагматизацию социокультурного контекста, что влечет за собой сокращение воспитательных функций образования, снижение значимости воспитательной деятельности учителя. К сожалению, сегодня педагоги становятся все более «предметно ориентированными», что означает установку на формирование у школьников преимущественно познавательного отношения к миру. Вместе с тем согласно культурологическому подходу к формированию содержания образования, принятому при разработке Федерального государственного образовательного стандарта, содержание образования в школе должно включать (помимо знаний, выработанных культурой, опыта осуществления известных культуре способов деятельности и опыта творческой деятельности) опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности. В новых стандартах школьного образования это концептуальное положение нашло отражение в установке на достижение «личностных результатов образования», которые связываются с формированием системы ценностных отношений учащихся к себе, другим участникам образовательного процесса, самому образовательному процессу, объектам познания.

Одна из основных задач системы образования состоит в том, чтобы наряду с развитием у школьников познавательного отношения к миру и содействием оптимальному развитию витальных и прагматических отношений способствовать развитию ценностного отношения к важнейшим сторонам действительности. В педагогической науке на сегодняшний день нет исчерпывающего ответа на вопрос об эффективных путях воспитания ценностных отношений школьников в изменившихся социокультурных условиях, однако сложились необходимые научные предпосылки для разработки теоретических основ данного процесса.

Исследования российских ученых (М.В. Богуславский, Б.С. Гершунский, Б.Т. Лихачев, Н.Д. Никандров и др.) в конце XX века позволили определить главное направление развития

системы воспитания – воспитание на основе наиболее значимых ценностей. Полученный вывод во многом был обусловлен закономерностями, вскрытыми исследователями в области аксиологии (С.Ф. Анисимов, М.С. Каган, Н.С. Розов, В.П. Тугаринов и др.). Развитие аксиологии способствовало активизации исследований в области педагогической аксиологии (Е.В. Бондаревская, З.И. Васильева, В.А. Караковский, А.В. Кирьякова, И.А. Колесникова, Б.Т. Лихачев, Н.Е. Щуркова и др.), росту числа педагогических исследований, направленных на изучение ценностных ориентаций учащихся и педагогов, осмыслению приоритетных направлений в воспитательной работе. Развитие педагогической аксиологии осуществляется с учетом традиций отечественной педагогики, на основе трудов П.П. Блонского, С.И. Гессена, П.Ф. Каптерева, В.М. Коротова, М.М. Рубинштейна и др.

Базисное понятие нашего исследования – ценностное отношение личности – стало активно использоваться в педагогической литературе с начала 1990-х годов. С развитием аксиологии данное понятие «потеснило» понятие «ценностные ориентации», поскольку, по мнению философов (М.С. Каган и др.), оно точнее отражает суть описываемого феномена. Особенность периода 1990-х годов состояла в том, что в педагогических исследованиях изучалось формирование ценностного отношения к какому-то отдельному объекту (природе, труду, искусству, здоровью, семье, учению воинскому долгу).

Анализ современных работ по теории воспитания показывает, что наряду с понятием «ценностные отношения» используется (часто как синоним) понятие «ценностные ориентации». В нашем исследовании отстаивается позиция, согласно которой ценностные ориентации личности формируются на основе выработанных ценностных отношений и являются их актуальным выражением. Понятие «ценностные ориентации» впервые было использовано классиком социологической науки М. Вебером (20-е годы XX века). В отечественной социологии данный термин впервые использовал социолог В.А. Ядов, проводя изучение мотивации поведения личности. Сегодня это понятие широко используется в различных областях знания отечественной науки (социологии, психологии, педагогике и др.), однако в англоязыч-

ной литературе чаще всего используется термин *personal value* (персональные ценности).

Проведенный анализ показал, что воспитание ценностных отношений школьников определяется следующими факторами:

– социальными (аксиосфера эпохи и общества, аксиосфера поселения, социальной и этнической группы, аксиосфера семьи и ближайшего окружения ребенка (школы, класса и др.), аксиосфера личности педагога);

– деятельностными (целенаправленная деятельность педагогов и собственная ценностно-ориентационная деятельность воспитанников; биологическими (пол, возраст, состояние здоровья).

Игнорирование или недостаточный учет названных факторов существенно понижает результативность работы педагога по воспитанию ценностных отношений школьников. Наиболее значимым фактором становления аксиосферы личности является собственная ценностно-ориентационная деятельность воспитанников. Содействие педагога данному процессу связано с организацией деятельности, способствующей повышению у школьников уровня осмысленности жизни, формированию позитивной «Я-концепции», воспитанию ответственности за собственный ценностный выбор.

Решение задачи по выявлению возрастных особенностей формирования ценностных отношений школьников обусловило проведение сопоставительного анализа: основные возрастные периоды развития школьников соотносились с преобладающим типом идеала, особенностями ценностной сферы и ведущими психологическими механизмами. Сопоставительный анализ показал, что у дошкольников и младших школьников идеалы носят персонифицированный характер, ценности являются синкретическими; в подростковом возрасте наиболее характерными являются собирательные идеалы, активно идет процесс дифференциации ценностей; старшеклассникам свойственно формирование программных идеалов и процесс ценностного самоопределения. Оптимальным для воспитания ценностных отношений школьников, по результатам исследований Д.А. Леонтьева, является возрастной период до 14 – 16 лет. Ученый установил, что к данному возрастному периоду «смысловая структура мировоззрения личности в основном складывается и в даль-

нейшем не претерпевает радикальных трансформаций». Для педагогов данный вывод означает, что работа по воспитанию ценностных отношений школьников должна быть наиболее интенсивной в подростковых группах.

Социально-образовательные институты играют важную роль в процессе становления ценностных отношений человека. В современных условиях они представлены различными учебными заведениями, среди которых особую группу составляют кадетские корпуса – учебные заведения среднего (полного) общего образования для подготовки юношей к государственной (преимущественно военной) службе, а также средние общеобразовательные учреждения с кадетскими классами.

Процесс развития современной России характеризуется потребностью в качественном совершенствовании армии, которая является важнейшим инструментом становления российского государства и орудием международной политики. Армия (совокупность вооруженных сил государства) в современных условиях глобальной коммуникации и развития информатизации общества нуждается в хорошо подготовленных кадрах. Это повышает требования к личностным и профессиональным качествам офицеров, их физическому и психическому здоровью. В сложный период реформирования Вооруженных Сил новой России даже при неудовлетворенности большей части офицерского состава своим материальным положением, низким уровнем социальной защищенности возрастает необходимость подготовки и воспитания нового поколения защитников Отечества, которым присуще чувство гордости за свою принадлежность к армии России.

Одна из актуальных проблем современного общества, – воспитание личности, готовой не только жить в меняющихся социальных и экономических условиях, но и быть патриотом, сознательно посвятить свою жизнь защите Отечества, выполнить воинский долг. Изменения; произошедшие в социально-экономической жизни Российской Федерации повлекли за собой изменение общественной морали, оказали влияние на отношение гражданского населения к военнослужащим. В современных условиях армия комплектуется по смешанному принципу (по призыву и по контракту). Но в российской армии никогда не было распро-

странено наемничество, поскольку профессионал, служащий только за материальное вознаграждение, не обязан быть патриотом, готовым выполнять приказ ценной собственной жизни, служить своему Отечеству «верой и правдой», выполнять свой воинский долг.

Воспитанию офицерского корпуса российской армии много внимания уделяют педагоги высших военных учебных заведений, между тем, известно, что наибольшая сензитивность к развитию профессионально важных качеств (например таких, как преданность долгу, верность своим убеждениям) проявляется в подростковом возрасте и ранней юности.

Здесь закладывается фундамент личности; интенсивно формируются базовые социальные установки, основы мировоззрения; привычки, развиваются познавательные способности, эмоционально-волевая сфера, складываются многообразные отношения с окружающим миром. Поэтому воспитанники кадетских корпусов, учащиеся кадетских классов представляют собой уникальную группу резерва российской армии.

Современные кадетские корпуса и школы с кадетскими классами используют успешный исторический опыт закрытых учебных заведений по воспитанию «государственных людей» с детства. Но, тем не менее, вся деятельность данных современных образовательных учреждений не упорядочена относительно единой цели – становления ценностного отношения подростка к выполнению воинского долга. С одной стороны, подготовка подростков в этих учебных заведениях к самоопределению в пользу профессии военнослужащего игнорируется при формировании образовательных стандартов, учебных программ и планов. С другой стороны, жизненный опыт, полученный подростком в кадетском корпусе или кадетском классе недостаточен для успешной социализации в современном мире и становлению его ценностных отношений.

Таким образом, возникают противоречия между:

– потребностью общества в создании контрактной армии и необходимостью воспитания будущих защитников Отечества, проникнувших чувством любви к своему Отечеству, готовых подчинять свои личные интересы общим интересам страны, выполнять свой воин-

ский долг, верно служить ей и защищать свою Родину;

– возрастающими требованиями, предъявляемыми обществом, к профессиональной подготовке выпускников кадетских корпусов и учащихся кадетских классов и отсутствием системы педагогического сопровождения профессионального самоопределения учащихся и становления их ценностного отношения к армии в условиях кадетского корпуса или кадетского класса;

– необходимостью развития творческой, активной, социально ответственной, самостоятельной, внутренне свободной, гуманной личности учащихся кадетских классов и возможностями традиционной организации образовательного процесса в этих учебных заведениях;

– ожиданиями родителей и реальной педагогической практикой в кадетских корпусах.

Проведенное нами опытно-экспериментальное исследование позволяет прийти к следующим выводам:

1. Ценностное отношение учащихся кадетских классов и воспитанников кадетских корпусов к воинскому долгу – это субъективное отражение их взаимодействия с военной действительностью, которое складывается как единство трёх компонентов его структуры.

Когнитивно-мотивационный компонент отношения проявляется как степень потребности в познании, как представление об идеальном профессиональном образе и ценностях военнослужащих.

Показателем оценочно-ориентационного компонента ценностного отношения служит субъективная оценка учащимся-кадетом его межличностных отношений.

Рефлексивно-результативный компонент ценностного отношения проявляется в самоактуализации подростка в кадетском корпусе или кадетском классе.

2. Результатом становления ценностного отношения учащихся кадетских классов к воинскому долгу выступает уровень его развития: сформированность личностных идеалов подростка, учащегося кадетского класса представления об идеальном профессиональном образе солдата и офицера и значимых для него ценностях, осознанность социального поведения, гармоничность межличностных отношений,

социальная адаптация, восприятие временной перспективы, межличностная чувствительность. Исследование выявило у учащихся кадетских классов (юноши 13-14 лет) преобладание низкого уровня развития ценностного отношения к воинскому долгу. Процесс становления ценностного отношения к воинскому долгу интенсивен в период обучения в кадетском корпусе или кадетском классе, когда выбор будущей профессии и социальной роли для учащихся являются средствами жизненного самоопределения, выбора образа жизни.

3. Показано, что педагогическое сопровождение становления ценностного отношения учащихся кадетских классов и кадетских корпусов к воинскому долгу представляет собой совокупность целей педагогической деятельности кадетского корпуса или школы с кадетскими классами по преобразованию воспитательной среды. Упорядочение жизнедеятельности образовательного учреждения (интеграция многочисленных целей различных видов деятельности, определенных разнообразными руководящими документами) относительно единой цели – становления ценностного отношения учащихся к воинскому долгу, способствует организации и освоению ценностно-направленного воспитательного пространства.

4. Определено, что становлению стабильно положительного ценностного отношения учащихся кадетских классов к представителям специфической профессиональной группы военнослужащих способствует открытость образовательного пространства кадетского корпуса или школы с кадетскими классами. Расширение системы межличностных отношений и включение в образовательный процесс малого социума подростка открывает дополнительные возможности для формирования представлений подростка о своей социальной ценности.

5. Особую роль в становлении ценностного отношения учащихся кадетских классов к воинскому долгу играет система их межличностных отношений в малом социуме. Дисгармоничность системы межличностных отношений выпускников кадетских корпусов и кадетских классов определяется противоречием между осознанием подростком своей принадлежности к специфической профессиональной группе военнослужащих, овладением ценностями и стереотипами поведения и мышления, харак-

терными для этой группы (что выделяет его в социальном пространстве), и фактическим отсутствием статуса военнослужащего. Это противоречие служит стимулом для самоопределения в пользу выбора профессии офицера или в пользу службы в вооруженных силах Российской Федерации.

В рамках гуманистической концепции воспитания ведущей целью современных педагогических поисков становится воспитание активного, нравственно зрелого, психически и физически здорового человека, стремящегося приумножать благополучие человечества. При рассмотрении горизонтали ценностей «человек – человечество» понятие «Отечество» понимается как принадлежность к обществу, к определенной культуре, восприятие себя как звена в исторической цепочке культуры и государства, начало диалога с более широкой общностью (человечеством). Воспитательные традиции отечественной педагогической мысли неразрывно связывают любовь к Родине, семье, друзьям, с готовностью к защите Отечества, выполнению воинского долга.

Ценностное отношение к воинскому долгу является субъективной стороной взаимодействия человека с силовыми структурами своего государства. Становление ценностного отношения к воинскому долгу обеспечивает юношам – учащимся кадетских корпусов и кадетских классов возможность проявления патриотических, гражданских, нравственных качеств в соответствии с системой устойчивых отношений к окружающему миру и самому себе.

Становление ценностного отношения учащихся кадетских классов к воинскому долгу происходит в процессе их социализации и воспитания. Для образования и подготовки учащихся кадетских классов к государственной (преимущественно военной) службе в России сложилась система кадетских корпусов, кадетских школ и школ с кадетскими классами, которая сегодня ориентирована на личностный подход.

Изучение состояния проблемы становления ценностного отношения учащихся к воинскому долгу в условиях кадетского корпуса или кадетского класса доказало актуальность её исследования и необходимость организации в образовательном процессе современных образовательных учреждений с элементами кадетского образования целенаправленной работы по

формированию ценностного отношения воспитанников к армии, к выполнению воинского долга.

Полагаем, что дальнейший научный поиск приведет к совершенствованию системы формирования ценностного отношения к воинскому долгу в общеобразовательных учреждениях с кадетскими классами, что, в свою очередь, будет способствовать укреплению и развитию нашего государства.

Литература

1. Агапова, И. Патриотическое воспитание в школе / И. Агапова, М. Давыдова. – М., Айрис-пресс, 2002. – 224 с.
2. Адаменко, С. Воспитываем патриотов России / С. Адаменко // Народное образование – 2005. – № 4 – С. 23.
3. Бабурова, И.В. Основные положения концепции воспитания ценностных отношений современных школьников / И.В. Бабурова // Научное наследие Г.И. Шукиной и современность. – СПб.: Астерион, 2008. – С. 38 – 45.
4. Бароненко, А.С. Педагогическая культура и ее формирование в условиях практической работы учителя в общеобразовательном учреждении / А.С. Бароненко, Е.А. Бароненко // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Челябинск: ООО «Пронто», 2010. – № 2(4). – С. 48.
5. Гасанов, З.Т. Патриотическое воспитание граждан / З.Т. Гасанов. – 2005. – № 6 – С. 59.
6. Елькина, В.А. Концептуальная модель гуманистической воспитательной системы школы-комплекса / В.А. Елькина, Г.А. Красюн, С.Н. Трошков // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Челябинск: ООО «Пронто», 2010. – № 2(4). – С. 41.
7. Ефремова, Г. Патриотическое воспитание школьников / Г. Ефремова // Воспитание школьников. – 2005. – № 8 – С. 17.
8. Жукова, Е.Ю. Проблемы подготовки и переподготовки кадров для кадетских образовательных учреждений в России / Е.Ю. Жукова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Челябинск: ООО «Пронто», 2010. – № 3(5). – С. 44.
9. Ильясов, Д.Ф. Школа как самообучающаяся организация / Д.Ф. Ильясов, В.В. Кудинов, А.Х. Зарипов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Челябинск: ООО «Пронто», 2011. – № 1(6). – С. 37.
10. Кобылянский, В.А. Национальная идея и воспитание патриотизма / В.А. Кобылянская // Педагогика. – 1998 – № 5 – С. 52.

УДК 376.2

СПОСОБЫ ОЦЕНКИ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЗОНЫ БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ

Зайнулова Е.В.

Аннотация. В статье предложены способы оценки и методы исследования зоны ближайшего развития у детей с ограниченными возможностями здоровья. Представлена система работы кафедры специального коррекционного образования по подготовке слушателей к использованию способов оценки и методов исследования зоны ближайшего развития при организации работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

In article ways of estimation and methods of research of a zone of the nearest development of children with the limited possibilities of health are offered. The system of activities of Special Correctional Educational Department on preparation of listeners for using ways of estimation and methods of research of a zone of the nearest development is presented during organization of activities with children with the limited possibilities of health.

Ключевые слова: система коррекционного образования, дети с ограниченными возможностями здоровья, зона ближайшего развития, принципы формирующего эксперимента, кейсовые задания слушателям.

System of correctional education, children with the limited possibilities of health, zone of the nearest development, principles of formative experiment, case tasks for listeners.

Коррекционное воспитание и обучение детей с ограниченными возможностями здоровья сегодня становится одной из самых актуальных проблем. В этой связи система повышения квалификации призвана обеспечить готовность педагогов к работе с такими детьми, готовность к использованию эффективных технологий, средств, способов коррекционно-развивающего процесса. В содержание образовательных программ повышения квалификации педагогов С(К)ОУ включен блок, отражающий психологические аспекты развития детей с ОВЗ. И одной из важных проблем в работе со слушателями выделено ознакомление их с психологическими терминами и понятиями.

Понятие зоны ближайшего развития (ЗБР) введено Л.С. Выготским в рамках разрабатываемой им проблемы соотношения обучения и развития. Процесс обучения связывается с возникновением новых психических структур и усовершенствованием старых. Обучение может идти впереди развития, продвигая его дальше и вызывая в нём новообразования.

На семинарских занятиях со слушателями обсуждаются следующие проблемы:

1. Психологические новообразования дошкольного возраста (6–7 лет).

Дошкольный возраст – период наиболее интенсивного формирования личностных новообразований. Исследователь должен обращать внимание на следующие из них:

- 1) формирование моральных представлений;
- 2) формирование начал нравственного самосознания;
- 3) формирование определенной нравственной позиции;
- 4) формирование способности к личностной и нравственной саморегуляции;
- 5) перенесение поведения на управление социальными действиями и поступками;
- 6) более глубокое осознание сущности правил и норм поведения;
- 7) формирование способности разумно объяснять свои поступки, пользуясь для этого определенными нравственными категориями;
- 8) стремление ребенка к познанию себя и других людей, к оценке и самооценке;
- 9) стремление к признанию и одобрению со стороны окружающих людей;
- 10) стремление заслужить похвалу;
- 11) стремление к самоутверждению;
- 12) стремление к самостоятельности;
- 13) завышенный уровень притязаний;
- 14) формирование личностных качеств:
 - эмпатия – внимание к человеку, его заботам, бедам, переживаниям, успехам и неудачам;
 - сочувствие и заботливость по отношению к людям;

– инициативность, воля, независимость;
15) формирование деловых личностных качеств;

16) потребность в общении, в силу которой ребенок стремится установить и расширить контакты с окружающими людьми:

– деловое общение ради решения какой-либо задачи;

– межличностное общение – связано с волнующими ребенка внутренними проблемами (хорошо или плохо поступил, как к нему относятся окружающие, каким образом оценивают его дела и поступки);

17) умение общаться с окружающими людьми в совместной с ними деятельности;

18) усвоение элементарных правил и норм группового поведения;

19) актуализация потребностей детей, направленных на научение;

20) формирование мотивационных факторов в учебной деятельности;

21) формирование творческих способностей – способность преобразовывать окружающую действительность, создавать что-то новое;

22) оформление внутренних умственных действий и операций;

23) развитие образности – способность ребенка создавать образы, изменять их, произвольно оперировать ими;

24) развитие символизма – умение пользоваться знаковыми системами, совершать знаковые операции и действия: математические, лингвистические, логические и т.д.

25) синтез внешних и внутренних действий, объединяющихся в единую интеллектуальную деятельность:

– во внимании синтез – умение управлять и контролировать внутренний и внешний планы действий;

– в памяти – соединение внешнего и внутреннего структурирования материала при его запоминании и воспроизведении;

– в мышлении – объединение в единый процесс наглядно – действенного, наглядно – образного и словесно – логического способов решения практических задач;

26) соединение воображения, мышления и речи – способность вызывать и произвольно манипулировать образами при помощи речевых самоинструкций;

27) возникновение и успешное функционирование внутренней речи как средства мышления;

28) определение ребенком причины своего результата, как в своих способностях, так и в прилагаемых им усилиях;

29) сюжетно-ролевые игры с правилами.

Вершина личностного развития ребенка дошкольного возраста – персонифицированное самосознание, включающее осознание собственных личностных качеств, способностей, причин успехов и неудач.

2. Психологические новообразования младшего школьного возраста.

1) Сознательная постановка цели достижения успехов и волевая регуляция поведения, позволяющая ребенку добиваться цели;

2) настойчивость на пути к достижению цели;

3) сознательный контроль собственных действий – способность управлять поведением на основе принятого решения, намерения, долгосрочной поставленной цели;

4) новый уровень самосознания – «внутренняя позиция»;

5) формирование системы нравственных норм, которым ребенок следует или старается следовать всегда и везде, независимо от складывающихся обстоятельств;

6) соподчинение мотивов деятельности – принятая цель или возникшее намерение управляют поведением, не позволяя вниманию ребенка отвлекаться на посторонние дела;

7) формирование мотивации достижения успеха или избегания неудач;

8) адекватная самооценка;

9) осознание ребенком своих возможностей и способностей;

10) укрепление веры в свои успехи;

11) трудолюбие и самостоятельность;

12) осознанное отношение ребенка к себе, к окружающим людям, событиям и делам;

13) признание авторитета взрослого, принятие его оценки;

14) регуляция отношений с другими людьми;

15) стремление получить высокую оценку со стороны значимых взрослых;

16) социальный престиж ребенка;

17) расширение и углубление знаний, совершенствование умений и навыков ребенка;

18) проявление общих и специальных способностей к различным видам деятельности.

– общие способности проявляются в скорости приобретения новых знаний, умений и навыков;

– специальные – в глубине изучения отдельных школьных предметов, в специфических видах трудовой деятельности и в общении;

– окончательное оформление реального уровня притязаний и становление его динамики, которая характеризует изменение в выборах трудных и легких задач в зависимости от успехов и неудач.

Состояние развития никогда не определяется только его созревшей частью, для оценки состояния развития надо учитывать и созревающие функции. Созревающие функции – ЗБР; созревшие функции – уровень актуального развития.

Уровень актуального развития – это возможность перевода ребёнка от того, что он умеет делать в сотрудничестве, и оказывается самым чувствительным симптомом, характеризующим динамику развития и успешности ребёнка.

Уровень актуального развития определяется по характеру задач, решаемых ребёнком самостоятельно с использованием уже сложившихся и созревших функций (степень овладения основными ЗУН ребёнком).

ЗБР определяется следующим образом: сначала исследуется уровень актуального развития, а затем ребёнку предлагают решить более сложные задачи в сотрудничестве со взрослым. В сотрудничестве, под руководством взрослого ребёнок может сделать больше и решить более сложные задачи, чем самостоятельно – это общеизвестный факт. Общеизвестно и то, что эта возможность ребёнка не бесконечна, при усложнении задач наступает та ситуация, когда при помощи взрослого наступает та ситуация, когда при помощи взрослого ребёнок не сможет решить задачу. Разница между уровнем задач, решаемых с помощью взрослого, и задачами, решаемыми самостоятельно, составляет ЗБР. (Например, если ребёнок самостоятельно доступно только образование простых обобщений, а с помощью взрослого и некоторых сложных, то можно говорить о том, что развитие процессов абстрагирования, отвлечения и обобщения находятся в сензитивном периоде или ЗБР).

Расхождение в ЗБР оказывает существенное влияние на обучение детей, тогда как уровень актуального развития при этом имеет гораздо меньшее значение.

Основное в обучении – появление в активности ребёнка нового, ЗБР и определяет область доступных для ребёнка переходов от актуального к новому; обучить ребенка можно только тому, чему он способен обучиться, то есть у него уже есть возможность подражания.

ЗБР – это сензитивный период развития. Сензитивный период – это период жизни человека, наиболее чувствительный к воздействиям определённого рода. В другие периоды те же самые воздействия могут быть нейтральными для развития или даже окажут обратное действие на его ход.

Сензитивные периоды – это не биологическая характеристика возраста, а особенность сотрудничества ребёнка со взрослым и то обучение, которое осуществляется входе этого сотрудничества. В сензитивный период определённые условия, в частности, известного рода обучение, только тогда могут влиять на развитие, когда соответствующие циклы развития ещё не завершены. Как только они закончены, те же самые условия могут оказаться уже нейтральными. Если развитие уже сказало своё последнее слово в данной области, сензитивный период по отношению к данным условиям закончился. Незавершённость процессов развития является необходимым условием для того, чтобы данный период мог оказаться сензитивным по отношению к определённым условиям.

Два уровня развития – актуальный и ЗБР является теоретической основой метода «обучающего эксперимента». Этот эксперимент не может рассматриваться как отдельная методика, это особый принцип построения эксперимента, который может быть применён для видоизменения любой из методик.

При исследовании тот факт, решил или не решил ребёнок предложенную ему задачу самостоятельно, ещё не даёт основания для правильной оценки. Истинным критерием для оценки умственного развития ребёнка будет определение его ЗБР, то есть установление того факта, сможет или не сможет ребёнок решить данную задачу (доступную для детей его возраста) с помощью экспериментатора и, усвоив приёмы, подсказанные ему в процессе обуче-

ния, самостоятельно использовать их при необходимости решить аналогичную задачу.

С помощью диагностического «обучающего эксперимента» исследуется не актуальный уровень умственного развития ребёнка, а оцениваются его потенциальные возможности в отношении овладения новыми способами умственных действий (ЗБР). В соответствии с этим для детей одной возрастной группы подбирается такое задание, которое может быть выполнено при сотрудничестве со взрослыми. Успешность выполнения задания будет определяться тем количеством помощи, которое необходимо для его правильного выполнения. Следовательно, количество необходимой помощи и будет основным критерием при оценке умственного развития ребёнка.

Для того чтобы в результате эксперимента получить точные, сопоставимые данные об особенностях умственной деятельности разных детей, необходимо, чтобы помощь была дозирована и могла быть количественно учтена. Требование учитывать количество различных видов оказываемой помощи предполагает её отражение в инструкции к проведению эксперимента.

Система дозированного вмешательства отражается в обучающем эксперименте в строгой регламентации и последовательности видов помощи, при которой вначале ребёнку предъявляются наиболее скудные и сжатые «уроки-подсказки» и лишь затем даются всё более подробные и развёрнутые.

В кейсы для слушателей включаются следующие задания:

Уважаемые коллеги! Внимательно изучите предложенные формы помощи детям с ОВЗ. И приведите конкретные примеры практического использования данных форм.

Формы помощи:

- 1) простое переспрашивание с целью привлечения внимания ребёнка;
- 2) одобрение и стимуляция дальнейших действий («хорошо», «дальше»);
- 3) уточняющие вопросы (почему ребёнок сделал то или иное действие);
- 4) наводящие вопросы или критические возражения;
- 5) подсказ, совет действовать тем или иным способом;

б) демонстрация действия и просьба самостоятельно повторить это действие;

7) длительное обучение ребёнка тому, как надо выполнять задание.

Критерии умственного развития ребёнка:

- восприимчивость к помощи;
- способность к логическому переносу;
- ориентировочная деятельность при формировании новых умственных понятий у детей.

Также на семинарских занятиях слушатели знакомятся с феноменом «обучающий эксперимент». Принцип «обучающего эксперимента» может быть использован для перестройки любой экспериментальной методики. Эксперимент проводится по схеме, состоящей из трёх этапов: ориентировочный, основное задание, аналогичное задание. Основное задание подбирается так, чтобы результат был строго заданным (неизвестным, находящимся в «зоне трудности» для детей одной возрастной группы). Помощь со стороны экспериментатора носит характер дозированных (по качественному уровню) и предъявляемых в определённой последовательности «уроков-подсказок». Количество этих уроков зависит от того, насколько успешно ребёнок справляется с заданием.

Методики модифицированы по типу обучающего эксперимента (классификация фигур, кубики Кооса). Наиболее распространённая из них – классификация геометрических фигур. Эта методика в её модификации может быть использована для исследования потенциальных возможностей детей 7–10 лет, так как даже для здоровых детей этой возрастной группы находится в «зоне трудности». В то же время выполнение этого задания не требует наличия школьных знаний.

Для детей обследования детей старше 10 лет можно использовать методику «Клипец», построенную также по принципу обучающего эксперимента. Направлена на выявление способности к абстрагированию у детей и взрослых с небольшим образовательным уровнем.

Таким образом, освоение способов оценки и методов исследования зоны ближайшего развития обеспечивают готовность педагогов С(К)ОУ к работе с детьми с ОВЗ.

Современная школа

УДК 372.83

ОБЩЕСТВОЗНАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ И ЕГЭ

Бароненко А.С.

Аннотация. В статье рассматривается необходимость формирования в учебном процессе обществоведческой культуры как синтеза культур, охватывающих различные аспекты жизни общества; раскрываются функции, критерии и диагностические признаки обществоведческой культуры в качестве важнейшего фактора формирования научного мировоззрения старшеклассников; рассматривается соотношение формирования научного мировоззрения и ЕГЭ.

The article describes the necessity of forming social culture during teaching process as synthesis of different cultures enclosing different aspects of public life. The article presents the functions, criteria and diagnostic signs of social culture as an important factor of forming scientific world outlook of senior pupils. The article examines the correlation of forming of scientific world outlook and Unified State Examination.

Ключевые слова: научное мировоззрение, обществоведческая культура, методология, ЕГЭ.

Scientific world outlook, social culture, methodology, Unified State Examination.

I. Научное познание – всестороннее познание.

Курс обществознания в средней общеобразовательной школе является важнейшим предметом в плане формирования мировоззрения учащихся. Мировоззрение должно носить научный характер, но для того чтобы оно было научным, мы должны научить детей, особенно выпускных классов полной средней школы, всесторонне анализировать изучаемые явления. Сделать это можно при помощи тщательного планирования и реализации межпредметных

связей. Для того чтобы понять и обосновать их необходимость, надо проанализировать развитие предметов и явлений реального мира с позиции системно-структурного анализа. Развитие явления идет через последовательную цепь отрицаний, при этом на ступени движения к первому отрицанию оно никогда не идет фронтально, равномерно, за счет всех элементов структуры. Развитие идет за счет ведущих элементов в рамках суженной структуры, которые вырываются вперед и выводят явление в новое качественное состояние. Происходит отрицание. На ступени же движения ко второму отрицанию происходит выравнивание всех элементов структуры, восстанавливается равномерность движения, происходит отрицание отрицания. Заканчивается определенный цикл развития и явления, и процесса его познания, начинается другой цикл. Так обеспечивается спиралевидно-циклический характер развития. Эта неравномерность развития на ступени движения к первому отрицанию является объективным, онтологическим фактором. Однако этот фактор в сознании учащихся может закрепиться и стать фактором гносеологическим, затрудняющим процесс познания. Уберечь от этого могут только межпредметные связи. С помощью этих связей будет обеспечено всестороннее рассмотрение явлений, и в процессе научного познания ученик будет подниматься от частно-научного к общенаучному, а затем и к общемировоззренческому уровням. Понятия общемировоззренческого уровня отличаются наивысшей степенью обобщенности и имеют философский характер. Только овладение ими может сделать мировоззрение ученика, то есть его целостный взгляд на мир, вполне научным. Но этого можно достичь только в том случае,

де всего гуманитарно-общественных) и воспитательной работы.

В качестве диагностических признаков обществоведческой культуры мы взяли:

- 1) широту обществоведческих знаний;
- 2) объем обществоведческих знаний;
- 3) глубину обществоведческих знаний;
- 4) структуру обществоведческих знаний;
- 5) наличие обществоведческого (общественно-научного) лексикона;
- 6) философскую (философско-методологическую) подготовленность или философское сознание;
- 7) экономическую воспитанность, отношение к производительному труду;
- 8) политическую подготовленность;
- 9) правовую воспитанность;
- 10) социально-нравственную линию поведения в процессе неформального общения и в других жизненных ситуациях;
- 11) эстетическую направленность;
- 12) экологическую подготовку;
- 13) социально-психологическую подготовку;
- 14) характер учебной деятельности;
- 15) готовность к общественной деятельности, к систематической защите общественных и государственных интересов (владение системой знаний, умений, навыков, необходимых в общественной деятельности);
- 16) мотивы участия в общественной деятельности [5, С.28-29].

Формирование обществоведческой культуры старшеклассников производится на основе критериально-уровневого подхода.

Таким образом, обществоведческую культуру мы понимаем как исторически определенный уровень развития знаний об обществе, являющихся средством понимания тенденций его развития, его преобразования и адекватную этому уровню знаний деятельность.

Обществоведческая культура является важнейшей составной частью культуры. При рассмотрении культуры как совокупности достижений человечества в производственном, общественном и умственном отношении не вызывает сомнения тот факт, что общественный аспект присутствует в качестве важнейшего во всех достижениях человечества. Это делает обществоведческую культуру ядром культуры вообще.

Курс обществознания – это не только важнейший мировоззренческий курс, но и наиболее востребованный курс. Его выбирают на итоговую аттестацию наибольшее количество выпускников школы. Автор преподает этот курс с момента его введения в учебный план средних учебных заведений (с начала 60-х годов) и может сравнить содержательно-смысловое его наполнение на протяжении полувека. Надо отметить, что в старших классах школы курс обществознания, на наш взгляд, претерпел с общемировоззренческих позиций эволюцию в отрицательную сторону. Если первые учебные программы и учебники включали в себя некоторые философские знания, затем макроэкономические и затем проблемы политической жизни общества, то сейчас акцент сделан на экономические и правовые вопросы. С одной стороны в праксиологическом плане это неплохо, но с другой стороны этот курс полностью исключает общемировоззренческие проблемы в виде историко-философских и философских знаний. Нет стабильных учебников. Существуют учебники Кравченко, Боголюбова, Купцова, Сальгина, Кашанина. Тесты в задании блока А могут быть составлены на основе любых из этих учебников. Кроме того учебники являются очень громоздкими, и перенасыщенными второстепенным материалом, что не дает возможности учащимся сосредоточиться на главных моментах. Учебник должен быть стабильным, кратким, четким, ясным. Если какая-то одна мысль где-то прозвучала, то больше она нигде звучать не должна, только тогда ученик отнесется серьезно к каждой фразе учебника и приобретет те знания, которые ему необходимы в качестве опорных. В дополнение к учебнику должна быть книга для чтения, хрестоматия или какое-то другое издание, составляющее учебно-методический комплекс, позволяющий расширить эти опорные знания.

III. Проблемы методологии познания. Философская составляющая обществоведческой культуры.

Мы считаем, что выпускник школы должен овладеть в доступной для его возраста форме всеми уровнями методологии. Он должен представлять себе, что наши знания об окружающем мире являют собой пирамиду, в основе которой лежат эмпирические знания. Выше находятся частно-научные (например, понятия курса об-

щей биологии), еще выше общенаучные знания (например, теория систем) и, наконец, на вершине понятия философско-мировоззренческого уровня (например, учения о материальности мира и о развитии). Устоявшиеся понятия называются категориями. Чем выше уровень обобщенности понятий, тем в большей мере они приобретают категориальный статус. Наша мысль в процессе познания идет по гегелевской формуле: тезис – антитезис – синтез. Синтез может быть интенсивным и экстенсивным. Интенсивный синтез предполагает движение мысли в пирамиде знаний снизу вверх, от основания к вершине. Этот процесс носит название интеграции, он ведет к образованию новой качественной определенности, обладающей эмерджентными свойствами. Наряду с интенсивным существует экстенсивный синтез, он предполагает движение мысли в пирамиде знаний в обратном порядке, от вершины к основанию. Этот процесс носит название систематизации. Он не предполагает образования новой качественной определенности, а предполагает лишь упорядочивание компонентов структуры в соподчинении и соотношении (субординации и координации).

Без понимания и элементарного владения всеми уровнями методологии мы не можем сформировать у учащихся обществоведческую культуру и добиться серьезного интеллектуального их развития. Но этого можно достичь, если мы будем давать учащимся, хотя бы азы философской культуры. Разумно мыслящий человек – это философски мыслящий человек. Разумное мышление отличается от рассудочного, т.е. обычного мышления, базирующегося на здравом смысле и скользящего по поверхности явлений. Разумное мышление является диалектическим, оно проникает вглубь явлений, устанавливает причинно-следственные связи, рассматривает соотношения и функциональные зависимости между элементами системы. Только разумно мыслящий человек может выработать самостоятельную жизненную позицию.

Оценка философских знаний в течение последних двух десятилетий претерпела значительные изменения. Возобладала западная точка зрения о том, что философия не является наукой, ввиду того, что ни одно философское положение нельзя ни верифицировать (т.е. подтвердить), ни фальсифицировать (т.е. опро-

вергнуть) и ни одну философскую теорию, даже самую абсурдную нельзя отбросить в сторону, они все имеют право на существование. С этим, конечно, нельзя не согласиться. Для философских категорий характерен очень высокий уровень абстрагирования. Но это, на наш взгляд, совершенно не значит, что философия не может быть научной. Философия обобщает достижения науки, обогащается ими и в свою очередь оказывает большое влияние на развитие научного знания. Мы не можем согласиться с позитивистскими утверждениями о том, что наука не нуждается ни в какой философии, что наука сама себе философия и что категории какой-либо одной доминирующей в данный период отрасли научного знания могут выполнять функции самого высокого методологического уровня. Следуя этой точке зрения, логический позитивизм и большинство других модных, современных философских доктрин сводят всю философию к анализу языка науки (постпозитивизм, герменевтика, аналитическая философия и т.д.). Мы считаем, что наиболее научной философией, являющей собой систему, характеризующуюся высоким уровнем целостности, является философия диалектического материализма, которую нельзя отождествлять только с именами Маркса и Энгельса, она формировалась тысячелетия, начиная с Гераклита. Компоненты ее в виде материализма и диалектики прошли различные фазы развития в рамках многообразных философских доктрин, прежде чем приобрести свое системное единство в логике Марксового «Капитала». Возникновение диалектического материализма было онтологически (объективно) обусловлено и подтверждением этого является тот факт, что независимо от Маркса и Энгельса диалектико-материалистическое учение разработал немецкий ремесленник (которого можно с полным правом считать рабочим интеллигентом) Иосиф Дицген. Несмотря на огульное отрицание диалектического материализма, представителями модных сейчас идеалистических течений, мы считаем, что марксизм не был преодолен учением более высокого порядка, а был просто отброшен по политическим мотивам. Философия марксизма нуждается в строгом научном анализе. Надо определить, что историей не подтвердилось и от чего надо отказаться, а что подтвердилось и навсегда войдет в виде мар-

ксистской традиции в историю мировой интеллектуальной культуры. Это надо сохранить и творчески развивать дальше на основе постоянно обогащающегося исторического опыта.

В процессе преподавания обществознания в выпускных классах необходимо дать хотя бы на пропедевческом уровне знания по основам диалектического мышления и философского материализма. Надо показать, что философские категории не есть что-то совершенно оторванное от реальной действительности, что, несмотря на высокий уровень абстрагирования, они отражают явления в их взаимосвязи, в движении, в борьбе противоречий как источнике этого движения.

Практика показывает, что знание философских законов и категорий и наличие у человека философской культуры как составного компонента обществоведческой культуры – это далеко не одно и то же. Можно знать законы и категории, но не уметь применять их к анализу явлений действительности. Человек должен превратить философские знания в методологию познания и исследования. Предметом именно философии является так называемые вечные вопросы, которые каждое поколение и каждый человек решает для себя заново (особенно это характерно для старшего школьного возраста). Эти вопросы очень важные для любого человека и вдвойне важные для молодых людей: вопросы смысла жизни, духовности и бездуховности, добра и зла, любви и ненависти, прекрасного и безобразного, жизни и смерти. В решении этих философских вопросов люди опираются на такие феномены культуры как наука, литература, искусство, религия, мораль, право. Однако интегрирует знания об этих вопросах и подвергает их суду разума философия.

Важнейшим компонентом философской культуры является наличие знаний по истории развития философской мысли. Необходимо знакомить старшеклассников со взглядами философов древнего мира, мыслителей эпохи Просвещения, представителей классической немецкой философии, с марксизмом, с идеями отечественных философов, творивших в русле немарксистских направлений: В.С. Соловьева, С.Л. Франка, Н.А. Бердяева, Л.Ш. Шестова (Шварцмана), А.Ф. Лосева, П.А. Флоренского, а также с экзистенциализмом, фрейдизмом, позитивизмом и другими течениями.

Говоря о проблемах религиозной философии старшеклассникам, педагог, по нашему глубокому убеждению, не должен быть безразличен к проблеме формирования у своих воспитанников научного мировоззрения. И здесь возникает вопрос об отношении к религиозной философии, о ее месте и роли в интеллектуальном развитии личности.

Религия в мировоззренческих вопросах ставит фидеизм (т.е. слепую веру) на место знания, поэтому она не может выполнять методологическую функцию в научной и познавательной деятельности. Религия и наука – это антиподы, которые могут сочетаться в сознании людей только механически, приводя, тем самым, это сознание к раздвоению. Однако, по нашему глубокому убеждению, знакомить учащихся с религиозной философией надо, но лишь для того, чтобы лучше понимать искусство, литературу, нравы, идеологию, быт тех исторических эпох, в которых религия как форма общественного сознания была доминирующей и во многом определяла происходящие цивилизационные сдвиги.

Кроме того, актуальнейшей задачей в наш технократический век является возрождение духовности. О содержании и сущности этой категории идут споры, но ясно одно: в теоретическом плане проблема духовности может быть решена только с помощью снятия в синтезе соприкасающихся между собой нравственных аспектов научного и религиозного сознания. Духовность человека является важнейшим составным компонентом философской культуры. Без теоретического решения проблемы духовности невозможна выработка ориентиров воспитательного процесса и преодоления того кризисного состояния, в котором находится воспитательная работа в школе.

Таким образом, философская культура – это освоение специфической философской формы общественного сознания, это развитие философского способа ориентации в мире и философского типа мышления, воспринимающего и отражающего мир в самых общих категориях.

Задача обеспечения необходимого для формирования философской культуры философского образования в средней школе должным образом отечественной педагогической наукой не ставилась. А именно в этой плоско-

сти находится один из магистральных путей гуманизации школы. Наряду с сохранением элементов философских знаний в разных учебных предметах (философские аспекты изучаемых проблем) желательна введение в учебный план старших классов специального школьного курса философии. Такие курсы, подводящие идейно-теоретический итог среднего образования, имеются в ряде западных стран.

IV. Соотношение формирования научного мировоззрения и ЕГЭ.

Теперь давайте посмотрим, как соотносится формирование научного мировоззрения, которое завершается философскими знаниями, и ЕГЭ. По итоговой аттестации выпускников в форме ЕГЭ идет много споров. Отрицательные последствия внешнего характера, сразу бросающиеся в глаза, ясны всем. Те преимущества, которые освещались в печати сторонниками этой формы аттестации, к сожалению, не подтвердились. Итоговая аттестация в форме ЕГЭ в 2011 году привела к большим скандалам, коррупция оказалась неискоренимой, а выпускники разучились говорить, они ориентируются на то, чтобы дать ответ «да» или «нет». В чем мы видим основной порок тестового принципа? Конечно, тесты уместны в точных и некоторых темах и даже разделах естественнонаучных предметов. Применение же тестов при оценке знаний в гуманитарных предметах очень часто вырождается в профанацию. Не все поддается математизации и формализации, и не всегда можно с помощью количественных методов выявить качество знаний выпускника. Но основной порок тестового принципа при проверке знаний в гуманитарной сфере заключается в том, что на поставленный вопрос надо выбрать только один ответ из четырех возможных. Но все дело в том, что на большинство этих вопросов нет и не может быть однозначного ответа, давать только один ответ, а затем проверять его на компьютере, который не признает никаких противоречий – это значит абсолютизировать только какую-то одну сторону процесса, а истина же является не только абсолютной, но и релятивной, относительной. Игнорируя относительность истины, мы фактически ориентируем выпускников на догматическое мышление. Приведем один пример. Вопрос такой: что явилось причиной восстания декабристов в России?

- 1) Наличие крепостного права
- 2) Поход русской армии за границу и знакомство с условиями жизни за рубежом
- 3) Самодержавие
- 4) Влияние масонства

Ответ дается авторами: наличие крепостного права. Авторы этих контрольных измерительных материалов совершенно игнорируют тот факт, что научное мировоззрение – это, прежде всего, диалектическое мировоззрение. Диалектик не может мыслить с помощью союзов «или-или», он мыслит с помощью союзов «и-и». Все эти перечисленные причины имели место, только на разных этапах эволюции тайных обществ, какая-либо из этих причин становилась доминирующей. Более того, в этих причинах еще не нашло отражения то, что большое влияние на развитие оппозиционных настроений оказал такой факт как тайное принятие католичества многими будущими декабристами.

Нельзя формировать научное мировоззрение только на основе формальной логики, надо сочетать и формальную, и диалектическую логику в едином интеллектуальном процессе. Можно использовать тестовый принцип для выявления фактических знаний (текстов, последовательности событий, хронологии), но что где касается мировоззренческих проблем, там тестовый принцип, положенный в основу заданий блока, а совершенно не применим и способствует формированию антинаучного мировоззрения.

Что же в данном случае необходимо делать? Надо перестать действовать волюнтаристским способом. Никто экспериментально ЕГЭ не проверял. Его ввели административным путем и только потом без достаточного анализа его результатов объявили панацеей от коррупции и ввели в штатный режим. Отрицательные последствия догматического мышления мы имеем уже сейчас, а в будущем будем иметь их еще больше. Надо еще раз обдумать, обсудить и экспериментально проверить другие возможные варианты итоговой аттестации. Необходимо добиваться того, чтобы учащиеся особенно выпускных классов могли не просто ставить крестики и нолики, а могли вскрывать в изучаемых явлениях противоречия, как источник развития, видеть перспективу разрешения этих противоречий и вырабатывать на основе этого правильную линию поведения.

Литература

1. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». Утверждено президентом Российской Федерации Д.А. Медведевым. Вестник образования России (сборник приказов и инструкций министерства образования и науки), 2010 – № 4. – С. 63-70.
2. Федеральная целевая программа развития образования на 2011-2015 года (утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 7.09.2011 г. № 61). Вестник образования России (сборник приказов и инструкций министерства образования и науки), 2011 – № 7. – С. 8-31.
3. Артемьева, Г.С. Проблемное обучение в курсе обществоведения / Г.С. Артемьева. – М.: Просвещение, 1973. – 128 с.
4. Бароненко, А.С. Об изучении философских проблем в курсе основ обществознания в средней школе / А.С. Бароненко // Преподавание истории в школе. – 1993. – № 6. – С. 72-74.
5. Бароненко, А.С. Формирование обществovedческой культуры старшеклассников средствами гуманитарного образования (теория и практика): Монография / А.С. Бароненко. – Челябинск: изд-во «ЧГПУ «Факел», 1996. – 218 с.
6. Боголюбов, Л.Н. Актуальные вопросы совершенствования преподавания обществоведения / Л.Н. Боголюбов // Преподавание истории в школе. – 1983. – № 3. – С. 26-35.
7. Журавлев, И.К. Учебник вчера, сегодня, завтра / И.К. Журавлев // Сов. Педагогика. – 1990. – № 7. – С. 44-49.
8. Иванова, Л.Ф. Межпредметные связи как условие повышения активности экономического образования в курсе обществоведения / Л.Ф. Иванова // Пути повышения качества обучения основам наук в средней школе: Гуманитарное образование. – М.: изд-во НИИ СиМО, 1983. – С. 18-20.
9. Усова, А.В. Анализ усвоения учащимися научных понятий / А.В. Усова // Новые исследования в педагогических науках. – М., 1971. – № 4. – С. 18-23.

УДК 37.01

ПУБЛИЧНЫЙ ДОКЛАД ШКОЛЫ КАК ИНФОРМАЦИОННАЯ ОСНОВА ОРГАНИЗАЦИИ ДИАЛОГА УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Трошков С.Н., Красюн Г.А.

Аннотация. В статье рассматриваются педагогические условия выполнения публичным докладом школы функции информационной основы организации диалога участников образовательного процесса по реализации ФГОС начального общего образования.

The authors consider pedagogical conditions under which public school report acting an information basis of participants of educational process dialogue in the conditions of federal state educational standards of basic general education.

Ключевые слова: аналитический отчет, педагогические условия, публичный доклад, готовность к введению ФГОС.

Analytical report, pedagogical conditions, a public report, the readiness for the introduction of Federal State Educational Standards.

В числе принципов государственной политики, определенных ст. 2 Закона РФ «Об образовании» [6], значится идея демократического, государственно-общественного характера управления общим образованием. Однако экспертиза приоритетного национального проекта «Образование», проведенная Общественной палатой России, назвала одним из «узких мест» системы общего образования её закрытость и оторванность от общества. Одной из форм обеспечения информационной открытости и прозрачности учреждения общего образования является публичный доклад муниципального общеобразовательного учреждения за последний отчетный (годовой) период.

В.С. Лазарев определяет управление школой как особую деятельность, в которой её субъект, посредством решения управленческих задач, обеспечивает организованность совместной деятельности учащихся, педагогов, родителей, обслуживающего персонала и её направленность на достижение образовательных целей и целей развития общеобразовательного учреждения [26, с. 34]. Отметим, что управление, в котором участвуют педагоги, родители, обучающиеся в роли

субъектов, называют партисипативным. Управление обеспечивает организованность, которая достигается специально созданными связями и отношениями собранных в школе людей. Если раньше эти связи и отношения задавались, исходя из общих требований к школе и обязанностей педагогических работников, то теперь речь идет, по мнению М.М. Поташника, о формировании команды [20].

Выбор темы исследования определен потребностями совершенствования системы партисипативного управления общеобразовательной школой в условиях введения Федеральных государственных образовательных стандартов (далее – ФГОС) начального общего образования и обусловлен следующими обстоятельствами.

Содержание нормативно-правовых документов и инструктивно-методических материалов, сформированных на уровне государства и органов управления в сфере общего образования, подтверждает важность публичного доклада и выражает потребность в информировании субъектов образовательного сообщества о положении дел, успехах и проблемах введения ФГОС начального общего образования в школе. К таким документам и материалам федерального уровня мы относим, прежде всего: Федеральный закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием контрольно-надзорных функций и оптимизации предоставления государственных услуг в сфере образования» [27]; Проект национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» [7]; Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 годы [14], включающая требования к форматам обязательной публичной информации образовательных организаций, ориентированной на потребителей образовательных услуг.

Анализ работ по теории внутришкольного управления [3, 8, 12, 19], раскрывающих вопросы педагогического анализа, информационного обеспечения управления и организаторской де-

тельности руководителей школы, позволил определить место публичного доклада в системе с другими локальными документами нашего общеобразовательного учреждения [4] по реализации (осуществлению, исполнению) ФГОС начального общего образования.

Характеристика педагогической практики подготовки, утверждения и распространения публичного доклада в школе, ее состояния и потребностей, подтверждает значимость данного локального документа в реализации ФГОС начального общего образования. Вопросы публичной отчетности постоянно находятся в поле зрения административных и педагогических работников учреждений общего образования Челябинской области и обсуждаются на форуме ГОУ ДПО ЧИППКРО, посвященном введению ФГОС [17]. Использование имеющихся разработок в данной области (центр образования № 548 «Царицыно» г. Москва, муниципальная гимназия № 210 «Корифей» г. Екатеринбург, университетская гимназия «Универс» г. Красноярск и др.), прошедших успешную апробацию и получивших одобрение со стороны органов управления и экспертного сообщества, является одним из условий обеспечения качественной подготовки публичного доклада общеобразовательного учреждения. Эффективный опыт разработки, обсуждения и представления публичного доклада имеется и у МАОУ СОШ № 84 г. Челябинска [23].

На этой основе сформулирована проблема исследования: при каких педагогических условиях публичный доклад школы обеспечивает организацию диалога участников образовательного процесса по реализации ФГОС начального общего образования.

В ходе теоретического исследования у нас возникла необходимость выявления точного педагогического значения термина «условие», т.к. во многих научных работах смысл условий, заложенных в гипотезу, варьируется на протяжении всего текста, не получая строго однозначного толкования. В энциклопедической литературе понятие «условие» трактуется как категория, выражающая отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может. Поддерживая точку зрения Н.Л. Коршуновой [11], мы полагаем, что целесообразно различать употребление в педагогике термина «условие» в значении «всё то, от чего зависит

другое» от употребления в значении «среда, обстановка, в которой пребывают и без которой не могут существовать предметы и явления».

Для разрешения избранной нами проблемы поставлена следующая цель исследования – определить педагогические условия выполнения публичным докладом школы функции информационной основы организации диалога участников образовательного процесса по реализации ФГОС начального общего образования. При этом мы учитывали, что функция (лат. исполнение, соответствие, совершение, отображение): внешнее проявление свойств какого-либо объекта в системе отношений; роль (значение, назначение), которую выполняет определенный компонент по отношению к целому; то, что определяет разнообразные взаимосвязи, взаимодействия элементов системы; целевое предназначение компонента в системе, характеризующее содержание, формы и методы деятельности по её достижению [18].

Объект исследования: публичный доклад школы. Предмет исследования: роль публичного доклада школы в организации диалога участников образовательного процесса по реализации ФГОС начального общего образования.

Теоретико-методологической основой исследования являются общенаучные принципы и методы системного подхода в изучении педагогических объектов [9], концепция государственных стандартов общего образования, разработанная коллективом РАО [22].

В основу исследования положена гипотеза, согласно которой публичный доклад школы выполнит функцию информационной основы организации диалога участников образовательного процесса по реализации ФГОС начального общего образования, если определить сущность понятия «публичный доклад школы», сформулировать цель и задачи доклада, выявить его особенности; определить структуру публичного доклада школы и обосновать требования к качеству информации, включаемой в доклад; разработать регламент подготовки, утверждения и распространения публичного доклада школы.

Публичный доклад опирается на определенные подходы и понятийный аппарат. С.И. Ожегов и Н.Ю. Шведова трактуют понятие «доклад» как публичное сообщение, представляющее собой развернутое изложение опреде-

ленной темы; отчет о своих действиях, работе, о том, что поручено, сделано [15].

Под публичным докладом общеобразовательной школы понимается аналитический публичный документ в форме периодического отчета учреждения общего образования перед обществом, обеспечивающий регулярное информирование всех заинтересованных сторон о состоянии и перспективах развития общеобразовательного учреждения [13, с. 40]. Следовательно, публичный доклад как аналитический отчет – особая форма исследовательской деятельности, используемая по завершении учебного года в качестве внутришкольного контрольного документа при подведении итогов работы общеобразовательного учреждения.

Публичный доклад как исследовательский жанр предполагает осуществление действий вторичного анализа по отношению к длительному промежутку времени, к уже проведенной работе, к деятельности в целом. Отсюда, вторичный анализ осуществляется при условиях, если проводящие его руководители и педагоги муниципальной общеобразовательной школы:

- направлены работали над решением определенной практической проблемы (например, см. письмо Министерства образования и науки Челябинской области «Вопросы и ответы по введению ФГОС начального общего образования на территории Челябинской области» от 24.03.2011 г. № 103/1442);

- осуществляли инновационную деятельность (например, см. письмо Управления по делам образования города Челябинска «О диссеминации результатов инновационной деятельности образовательных учреждений – пилотных площадок по введению ФГОС начального общего образования» от 13.04.2011 г. № 16-02/1487);

- проводили систематический мониторинг результатов своей профессиональной деятельности (например, см. письмо Управления по делам образования города Челябинска «Аналитическая справка по результатам мониторинга готовности образовательных учреждений к введению ФГОС начального общего образования» от 19.05.2011 г. № 16-02/2343);

- нуждались в обобщении опыта своей профессиональной деятельности (например, см. письмо Управления по делам образования города Челябинска «О диссеминации эффектив-

ного опыта введения ФГОС начального общего образования в системе образования г. Челябинска» от 16.05.2011 г. № 16-02/2202);

- нуждались в экспертизе своей профессиональной деятельности и объективной оценке ее результатов (например, см. письмо Управления по делам образования города Челябинска «О проведении оценки готовности образовательных учреждений г. Челябинска к введению ФГОС начального общего образования» от 15.04.2011 г. № 16-02/1550).

Итак, публичный доклад можно подготовить и написать только при наличии целенаправленно собираемой информации и при желании (потребности) экспертизировать свою профессиональную деятельность. Только это может стать основанием выбора данной формы исследовательской деятельности.

Цель публичного доклада – дать значимую информацию широкому кругу читателей (педагогам, обучающимся и их родителям, представителям учредителя, органов управления образованием, средств массовой информации, общественных организаций, спонсорам и другим заинтересованным лицам) о положении дел, успехах и проблемах введения ФГОС начального общего образования в школе как целостной педагогической системе.

Задачи публичного доклада: 1) информировать участников образовательного процесса о деятельности, основных результатах прошедшего учебного года и проблемах подготовки школы к введению ФГОС начального общего образования; 2) информировать потребителей образовательных услуг о дальнейших шагах по введению ФГОС начального общего образования в школе, планируемых мероприятиях и ожидаемых результатах деятельности; 3) обеспечить информационную основу организации диалога участников образовательного процесса в школе по реализации ФГОС начального общего образования и согласования интересов субъектов образовательного сообщества; 4) способствовать расширению круга (увеличению числа) социальных партнеров и повышению эффективности их взаимодействия со школой по реализации ФГОС начального общего образования. Опираясь на исследование В.С. Безруковой [2], мы выявили, что публичному докладу школы как аналитическому отчету присущи следующие особенности:

– аспектность (аспектность публичного доклада требует выбора темы, которая является предметом анализа. Например, «анализ профессиональной готовности школы к реализации требований ФГОС начального общего образования»);

– рефлексивность (объектом осмысления и анализа выступают собственное состояние и деятельность участников редакционной группы, готовящей публичный доклад по заявленной теме);

– коррелятивность (соотнесенность исходных и итоговых, результативных характеристик объекта анализа – готовность начальной школы к введению ФГОС);

– объективность и документальность (объект публичного доклада: конкретная реальная деятельность участников образовательного процесса по подготовке начальной школы к введению ФГОС, представленная фактами и статистическими данными).

Важный признак публичного доклада – это его структура. По определению В.Г. Афанасьева, структура – внутренняя форма системы, отражающая собой взаимосвязи, взаимодействия образующих ее компонентов [1]. В логическом словаре Н.И. Кондакова структура раскрывается как прочная, относительно устойчивая связь (отношение) и взаимодействие элементов, сторон, частей предмета, процесса как целого [10]. Структура публичного доклада рассматривается нами в качестве ключевого атрибута педагогического конструкта.

В соответствии с общими рекомендациями по подготовке публичных докладов образовательных учреждений [13], структура публичного доклада школы включает в себя два основных блока:

1) обязательную часть, состоящую из следующих разделов: общая характеристика учреждения; особенности образовательного процесса; условия осуществления образовательного процесса; результаты деятельности учреждения, качество образования; социальная активность и внешние связи учреждения; финансово-экономическая деятельность; решения, принятые по итогам общественного обсуждения; заключение, перспективы и планы развития;

2) вариативную часть, содержание которой диктуется спецификой школы.

Традиционно структура публичного аналитического отчета состоит из трех частей. Во введении обосновывается актуальность темы

отчета, представляются объект и предмет анализа, определяются вид и тип анализа, дается описание технологии и этапов осуществления анализа. Аналитическая часть имеет свое название в соответствии с темой отчета и подразделяется на разделы (параграфы) согласно логике изложения. Аналитический отчет заканчивается синтезом, обобщением или интеграцией всего того, что описывалось по разделам и элементам; это делается в выводах или резюме.

Опираясь на технологию проблемно ориентированного анализа состояния учреждения общего образования [25], результатов работы педагогов [24] и исходя из представления общеобразовательного учреждения как целостной педагогической системы, по нашему мнению, публичный доклад школы по её готовности к реализации ФГОС начального общего образования должен включать в себя следующие компоненты (разделы).

В первом разделе публичного доклада «Паспорт школы» даются общие сведения об общеобразовательном учреждении в форме официальной информационной справки (тип, статус, миссия, цели и предмет деятельности, адрес, год основания, регистрация, аккредитация, лицензия, устав, учредитель, собственник, банковские реквизиты, руководитель учреждения).

Во втором разделе публичного доклада «Главные субъекты образовательного процесса в начальной школе» представляется состав основных участников образовательного сообщества. Современная школа как сложное социально-педагогическое учреждение включает в себя педагогический коллектив, коллективы обучающихся, ассоциацию родителей.

В третьем разделе публичного доклада «Результаты готовности школы к реализации ФГОС начального общего образования» обобщаются промежуточные и конечные результаты деятельности общеобразовательного учреждения в прошедшем учебном году, включающие в себя результаты работы на основе внешней и самооценки; формулируются проблемы результатов работы школы на основе расхождения желаемых (планируемых) и имеющихся.

Назначение четвертого раздела публичного доклада «Процесс подготовки школы к реализации ФГОС начального общего образования» состоит в ознакомлении участников образовательного процесса с ходом подготовки общеоб-

разовательного учреждения к введению стандартов «второго поколения»; выявлении недостатков процесса подготовки, из-за которых возникли проблемы результатов.

В пятом разделе публичного доклада «Условия обеспечения процесса подготовки школы к реализации ФГОС начального общего образования» выделяются ресурсы, необходимые для осуществления данного процесса в общеобразовательном учреждении, в том числе, нормативно-правовые, кадровые, программно-методические, организационные, финансово-экономические, материально-технические, санитарно-гигиенические и информационные; выявляются недостатки условий, из-за которых возникли проблемы процесса подготовки школы к реализации ФГОС начального общего образования.

В шестом разделе публичного доклада «Управление подготовкой школы к реализации ФГОС начального общего образования» раскрывается система управления этим процессом в общеобразовательном учреждении, включающая совокупность индивидуальных и коллективных субъектов, между которыми распределены полномочия и ответственность за выполнение управленческих функций и существуют регулярно воспроизводимые связи и отношения; выявляются недостатки системы внутришкольного управления, из-за которых возникли проблемы условий и процесса подготовки школы к реализации ФГОС начального общего образования.

В завершающем разделе публичного доклада «Проблемы и направления работы школы в новом учебном году» определяются актуальные проблемы, на преодоление которых будет направлена деятельность общеобразовательного учреждения по реализации ФГОС начального общего образования.

Естественно, что публичный доклад школы должен иметь титульный лист, который является первой страницей, «лицом» доклада. Здесь указываются его основные реквизиты. Вторая страница публичного доклада – оглавление, в котором приводятся все заголовки частей и разделов доклада, указываются страницы, с которых они начинаются.

Такой порядок изложения публичного доклада позволяет, во-первых, кратко и целостно представить деятельность общеобразовательного учреждения, основные результаты и актуаль-

ные проблемы подготовки начальной школы к реализации ФГОС; во-вторых, способствует формированию у участников образовательного сообщества системного видения этого процесса.

Нами определены следующие требования к качеству информации, включаемой в публичный доклад школы:

– актуальность (информация должна соответствовать интересам и информационным потребностям целевых групп – участников образовательного сообщества, способствовать принятию управленческих решений в общеобразовательном учреждении. Решение о том, является ли та или иная информация актуальной, основывается на консультациях с потребителями образовательных услуг и выборе вопросов, представляющих общественный интерес);

– достоверность (информация должна быть точной и обоснованной. Сведения, содержащиеся в публичном докладе, необходимо подкреплять ссылками на источники информации. Основными источниками информации для публичного доклада школы являются: государственная и муниципальная статистическая отчетность сферы общего образования и смежных областей, официальные региональные и муниципальные мониторинговые исследования, репрезентативные социологические и психологические исследования, данные внутреннего мониторинга общеобразовательного учреждения. Источники информации должны отвечать критерию надежности);

– необходимость и достаточность (приводимые данные и факты должны служить исключительно целям обоснования или иллюстрации определенных тезисов и положений публичного доклада. Дополнительная информация приводится в приложении);

– доступность (доступность изложения публичного доклада – соответствие характера представляемой информации (язык, стиль, оформление и др.) возможностям восприятия потенциальных читателей. Публичный доклад ориентирован на широкий круг читателей, что определяет доступный стиль изложения и презентационный тип оформления);

– регулярность (публичный доклад представляется раз в год).

Публичный доклад должен включать аналитическую информацию, основанную на показателях, содержательно характеризующих состояние

готовности начальной школы к введению ФГОС общего образования. Представляемые в публичном докладе школы данные должны быть интерпретированы и прокомментированы с точки зрения их значения для участников образовательного процесса. При этом необходимо использовать как динамические сравнения, так и актуальную на момент составления доклада информацию о деятельности школы.

В основе отобранного варианта индикаторов деятельности по подготовке школы к реализации ФГОС начального общего образования лежит бинарная схема: индикаторы результатов и ресурсов. Их соотношение, выраженное в цифрах и описательно, является, по нашему мнению, свидетельством эффективности общеобразовательного учреждения. В состав индикаторов входят показатели, количественные и качественные (квалиметрические) характеристики которых свидетельствуют о комплексе успешных и неуспешных, эффективных и неэффективных действий школы, направленных на достижение определенной цели.

Нами разработан следующий регламент подготовки, утверждения и распространения публичного доклада школы, который определяется следующими позициями.

Решение о подготовке публичного доклада принимается учредителем – Управлением по делам образования города Челябинска или руководителем общеобразовательного учреждения – директором школы. Порядок подготовки публичного доклада школы регламентируется нормативным правовым актом учредителя, согласованным с муниципальным советом по образованию, либо локальным нормативным правовым актом автономного общеобразовательного учреждения, согласованным с наблюдательным советом, и представленным в виде положения, приказа, памятки, плана-перечня организационных мероприятий, требований, технологической карты, алгоритма, рекомендаций и др. [16; 21]. Перечисленные локальные акты подготовки публичного доклада школы этими видами не ограничиваются. Законом РФ «Об образовании» [6] общеобразовательному учреждению предоставлено право самостоятельно определять локальную нормативную правовую основу своей деятельности – это компетенция учреждения общего образования.

Локальные нормативные правовые акты, регламентирующие подготовку, утверждение и распространение публичного доклада школы, включают следующие действия:

1) определение состава рабочей (редакционной) группы по подготовке доклада, в которую входят педагогические и административные работники, руководители профессиональных объединений педагогов и функциональных служб школы, научный консультант, члены общешкольного родительского комитета;

2) составление сетевого графика подготовки доклада, включающего разработку структуры доклада и её утверждение; сбор и обработку необходимых для доклада фактов, статистических данных и данных о результатах различных обследований; написание проекта доклада; обсуждение проекта доклада с привлечением общественных организаций и объединений; доработку проекта доклада по результатам его обсуждения; утверждение доклада;

3) определение перечня мероприятий по распространению доклада, включающих публикацию доклада по основным информационным каналам (сайт школы; средства массовой информации; отдельное печатное издание, объем которого не должен превышать 2,5 печатных листов, без учета приложений); привлечение потребителей образовательных услуг к оценке опубликованного доклада; участие в муниципальном конкурсе публичных докладов образовательных учреждений. С точки зрения маркетинга образовательных услуг, составление и распространение публичного доклада можно рассматривать в качестве эффективной возможности формирования конкурентных преимуществ школы [5].

Таким образом, на начальном теоретическом этапе исследования нами были определены, а затем на практическом этапе опытным путем проверены необходимые педагогические условия, при которых публичный доклад школы выполняет функцию информационной основы организации диалога участников образовательного процесса по реализации ФГОС начального общего образования. К их числу мы отнесли: определение сущности понятия «публичный доклад школы», формулирование цели и задач доклада, выявление его особенностей; определение структуры публичного доклада школы и обоснование требований к качеству

информации, включаемой в доклад; разработку регламента подготовки, утверждения и распространения публичного доклада школы.

Литература

1. Афанасьев, В.Г. Моделирование как метод исследования социальных систем / В.Г. Афанасьев // Системные исследования. Методологические проблемы: Ежегод. – М.: Наука, 1982. – С. 26–46.
2. Безрукова, В.С. Настольная книга педагога-исследователя / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Дом учителя, 2000. – 236 с.
3. Внутришкольное управление: вопросы теории и практики / под ред. Т.И. Шамовой. – М.: Педагогика, 1991. – 192 с.
4. Елькина, В.А. Функциональная модель воспитательной системы школы-комплекса / В.А. Елькина, Г.А. Красюк, С.Н.Трошков // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Челябинск, ООО «Пронто», 2010. – № 1(6). – С. 99–106.
5. Джой, Е.С. Возможности формирования конкурентных преимуществ образовательного учреждения / Е.С. Джой // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Челябинск, ООО «Пронто», 2010. – № 2(4). – С. 94–98.
6. Закон Российской Федерации «Об образовании». – М.: ВАКО, 2001. – 48 с.
7. Из Послания Президента РФ Д.А. Медведева Федеральному Собранию Российской Федерации // Вестник образования России. – 2008. – № 22. – С. 4–29.
8. Конаржевский, Ю.А. Анализ итогов учебно-воспитательной работы школы развивающего обучения за учебный год / Ю.А. Конаржевский. – Псков: ПОИУУ, 1996. – 46 с. – (Управление образованием. Вып. 3).
9. Конаржевский, Ю.А. Что нужно знать директору школы о системах и системном подходе: учеб. пособие / Ю.А. Конаржевский. – Челябинск: ЧГПИ, 1986. – 135 с.
10. Кондаков, Н.И. Логический словарь / Н.И. Кондаков. – М.: Наука, 1971. – 656 с.
11. Коршунова, Н.Л. Единство и различие значений терминов «условие» и «средство» в педагогике / Н.Л. Коршунова // Новые исследования в педагогических науках. Вып. 1(57) / сост. И.К. Журавлев, В.С. Шубинский. – М.: Педагогика, 1991. – С. 6–12.
12. Методические рекомендации по разработке, публикации и распространению аналитических докладов о состоянии и развитии систем образования национального, регионального и субрегионального уровней на основе статистики / М.Л. Агранович и др. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 133 с.
13. О подготовке публичных докладов образовательных учреждений всех уровней, а также региональных и муниципальных органов, осуществляющих функции по управлению образованием, с целью их дальнейшего утверждения на федеральном уровне / И.М. Реморенко, М.С. Попов и др. // Вестник образования России. – 2010. – № 12. – С. 39–45; № 14. – С. 44–51.
14. О федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 годы: постановление Правительства РФ от 07.02.2011 г. № 163-р [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ed.gov.ru/ob-edu> (01.09.2011).
15. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: АЗЪ, 1996. – 928 с.
16. Организация деятельности школы / авт.-сост. Л.И. Максимова, Л.А. Федорова. – М.: Астрель: АСТ, 2002. – 173 с. – (Образование в документах и комментариях).
17. Официальный сайт ГОУ ДПО ЧИППКРО [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ipk74.ru> (01.09.2011).
18. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
19. Пинский, А.А. Общественное участие в управлении школой: школьные советы / А.А. Пинский. – М.: Альянс Пресс, 2004. – 127 с.
20. Поташник, М.М. Эксклюзивные аспекты управления школой: метод. пособие / М.М. Поташник. – М.: Педагогическое общество России, 2011. – 320 с.
21. Савкин, А.П. Образцы локальных актов по управлению школой / А.П. Савкин. – М.: АРКТИ, 2004. – 208 с.
22. Стандарт общего образования: концепция государственных стандартов общего образования / под общ. ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2006. – 31 с.
23. Трошков, С.Н. Публичный доклад как форма обеспечения информационной открытости общеобразовательного учреждения / С.Н.

Трошков, Г.А. Красюн // Тенденции дополнительного профессионального образования в контексте современной образовательной политики: материалы II межрегион. науч.-практ. конф.: в 2 ч. – Челябинск: ИИ-УМЦ «Образование», 2009. – Ч. I. – С. 150–152.

24. Трошков, С.Н. Технология проблемно-ориентированного анализа результатов работы учителя / С.Н. Трошков // Личностно-ориентированный урок как основа воспитания школьников: аналитический аспект. – Челябинск: РЕКПОЛ, 2008. – С. 21–29.

25. Управление развитием школы: пособие для руководителей образовательных учрежде-

ний / под ред. М.М. Поташника и В.С. Лазарева. – М.: Новая школа, 1995. – 464 с.

26. Управление школой: теоретические основы и методы: учеб. пособие / под ред. В.С. Лазарева. – М.: Центр социальных и экономических исследований, 1997. – 336 с.

27. Федеральный закон РФ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием контрольно-надзорных функций и оптимизации предоставления государственных услуг в сфере образования» // Российская газета. – 2010. – 10 ноября.

УДК 373

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗРАБОТКИ МОНИТОРИНГА ОСВОЕНИЯ ДЕТЬМИ ОСНОВНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Семенова М.Л., Колосова И.В.

Аннотация. В статье анализируются общие подходы к оценке результатов освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования с учетом Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, представлена авторская система мониторинга достижения детьми планируемых результатов освоения общеобразовательной программы дошкольного образования.

The general approaches to an estimation of results of exploration of the basic general educational program of preschool education taking into account Federal state requirements to structure of the basic general educational program of preschool education are analyzed in the article, the author's system of monitoring of achievement is presented by children of planned results of development of the general educational program of preschool education.

Ключевые слова: мониторинг достижения детьми планируемых результатов освоения общеобразовательной программы дошкольного образования, мониторинг детского развития, мониторинг образовательного процесса.

Monitoring of achievement by children planned results of exploration of the general educational program of preschool education, monitoring of children's development, monitoring of educational process.

В проекте Закона Российской Федерации «Об образовании» (редакция 15.07.2011 г.) отмечается, что федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные государственные требования являются основой объективной оценки качества образования лиц, освоивших образовательные программы соответствующего уровня и направленности [2, ст. 11. п. 1].

Определение общих подходов к оценке результатов освоения основной общеобразова-

тельной программы дошкольного образования сегодня осуществляется на основании Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (Приказ Министерства образования и науки РФ № 655 от 23.11.2009 г.). В названных требованиях отмечается, что «система мониторинга достижения детьми планируемых результатов освоения Программы (далее – система мониторинга) должна обеспечивать комплексный подход к оценке итоговых и промежуточных результатов освоения Программы, позволять осуществлять оценку динамики достижений детей и включать описание объекта, форм, периодичности и содержания мониторинга» [1].

Принимая во внимание, что основная общеобразовательная программа дошкольного образования, как и любая образовательная программа, нацелена на изменение ребенка, определяемое в терминах развития, считаем возможным предположить, что главный результат освоения программы – это некоторое развитие дошкольника, которое планировалось данной программой.

Существующая практика оценивания результатов освоения образовательных программ дошкольного образования традиционно отождествляется с конкретными знаниями, умениями и навыками, которые получает ребенок, и соответственно, результатом освоения образовательной программы являются именно знания, умения и навыки.

Поскольку современный образовательный процесс дошкольного учреждения ориентирован на сохранение уникальности и самобытности каждого ребенка, на обеспечение условий для раскрытия его склонностей и способностей, возникает необходимость определения концептуальных основ разработки требований к результатам освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

Поддерживая точку зрения Н.И. Гуткиной, считаем возможным предположить, что теоретико-методологические основы разработки требований к результатам освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования будут тождественны теоретико-методологическим основам определения требований к ее структуре [4].

При разработке концептуальных основ построения основной общеобразовательной программы дошкольного образования как в части ее содержания, так и в части требований к результатам и требований к условиям, во главе угла – психологическое содержание, заложенное в концепции психологического возраста, перенесенное в педагогическую практику воспитания и обучения детей дошкольного возраста.

В качестве теоретико-методологического базиса целесообразно использовать культурно-историческую концепцию Л.С. Выготского о психическом развитии ребенка в онтогенезе, основу которой составляет положение о том, что психика – это феномен культурного происхождения.

Развитие ребенка характеризуется чередованием нескольких психологических возрастов, т.е. таких возрастов, которые имеют четкую качественную специфику и характеризуются свойственными только им новообразованиями. Именно эти новообразования, появляющиеся к концу каждого возраста, и являются качественной характеристикой развития ребенка. В психологии принято принимать эти новообразования за единицу анализа при описании развития ребенка к концу каждого возрастного этапа, что дает возможность представить характеристику уровня психического развития, которого ребенок должен достичь к концу возраста в результате взаимодействия со средой.

На наш взгляд, в качестве результата освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования можно рассматривать параметры психического развития, то есть качества, которые показывают развитие ребенка в плане соответствия конкретному психологическому возрасту.

В соответствии с Федеральными государственными требованиями к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, планируемые результаты освоения детьми основной общеобразовательной

программы дошкольного образования подразделяются на итоговые и промежуточные [1].

Планируемые результаты освоения детьми основной общеобразовательной программы дошкольного образования представлены в виде следующих интегративных качеств:

1. Физически развитый, овладевший основными культурно-гигиеническими навыками. У ребенка сформированы основные физические качества и потребность в двигательной активности. Самостоятельно выполняет доступные возрасту гигиенические процедуры, соблюдает элементарные правила здорового образа жизни.

2. Любознательный, активный. Интересуется новым, неизвестным в окружающем мире (мире предметов и вещей, мире отношений и своем внутреннем мире). Задает вопросы взрослому, любит экспериментировать. Способен самостоятельно действовать (в повседневной жизни, в различных видах детской деятельности). В случаях затруднений обращается за помощью к взрослому. Принимает живое, заинтересованное участие в образовательном процессе.

3. Эмоционально отзывчивый. Откликается на эмоции близких людей и друзей. Сопереживает персонажам сказок, историй, рассказов. Эмоционально реагирует на произведения изобразительного искусства, музыкальные и художественные произведения, мир природы.

4. Овладевший средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками. Ребенок адекватно использует вербальные и невербальные средства общения, владеет диалогической речью и конструктивными способами взаимодействия с детьми и взрослыми (договаривается, обменивается предметами, распределяет действия при сотрудничестве). Способен изменять стиль общения со взрослым или сверстником, в зависимости от ситуации.

5. Способный управлять своим поведением и планировать свои действия на основе первичных ценностных представлений, соблюдающий элементарные общепринятые нормы и правила поведения. Поведение ребенка преимущественно определяется не сиюминутными желаниями и потребностями, а требованиями со стороны взрослых и первичными ценностными представлениями о том, «что такое хорошо и что такое плохо». Ребенок способен планировать свои

действия, направленные на достижение конкретной цели. Соблюдает правила поведения на улице (правила безопасности дорожного движения), в общественных местах (транспорте, магазине, поликлинике, театре и др.).

6. Способный решать интеллектуальные и личностные задачи (проблемы), адекватные возрасту. Ребенок может применять самостоятельно усвоенные знания и способы деятельности для решения новых задач (проблем), поставленных как взрослым, так и им самим; в зависимости от ситуации может преобразовывать способы решения задач (проблем). Ребенок способен предложить собственный замысел и воплотить его в рисунке, постройке, рассказе и др.

7. Имеющий первичные представления о себе, семье, обществе, государстве, мире и природе. Ребенок имеет представление о себе, собственной принадлежности и принадлежности других людей к определенному полу; о составе семьи, родственных отношениях и взаимосвязях, распределении семейных обязанностей, семейных традициях; об обществе, его культурных ценностях; о государстве и принадлежности к нему; о мире.

8. Овладевший универсальными предпосылками учебной деятельности – умениями работать по правилу и по образцу, слушать взрослого и выполнять его инструкции.

9. Овладевший необходимыми умениями и навыками. У ребенка сформированы умения и навыки, необходимые для осуществления различных видов детской деятельности.

Указанные интегративные качества обеспечивают преемственность следующего уровня образования – начального общего образования, образовательным результатом которого является формирование универсальных учебных действий [5].

В соответствии с современной нормативной базой, дошкольное образовательное учреждение самостоятельно в разработке мониторинга достижения детьми планируемых результатов освоения основной общеобразовательной программы, а также установлении его периодичности.

Понятие «мониторинг» является относительно новым в системе дошкольного образования и определяется как система организации, сбора, хранения, обработки и распространения информации о деятельности педагогической

системы, обеспечивающая непрерывное слежение за ее состоянием и прогнозирование развития (А.И. Майоров).

По мнению А.С. Белкина, образовательный мониторинг представляет собой процесс непрерывного научно-прогностического слежения за состоянием и развитием педагогического процесса в целях оптимального выбора образовательных целей, задач и средств их решения [3].

По мнению современных ученых, использование технологий образовательного мониторинга в педагогическом процессе дошкольного образовательного учреждения обеспечивает:

- постоянный сбор информации об объектах контроля, то есть выполнение функции слежения;
- изучение объекта по одним и тем же критериям с целью выявления динамики изменений;
- компактность, минимальность измерительных процедур и их включенность в педагогический процесс.

На основе вышеизложенного, преподавателями кафедры дошкольного образования ГОУ ДПО ЧИППКРО разработан мониторинг достижения детьми планируемых результатов освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

Содержание мониторинга должно быть тесно связано с образовательными программами обучения и воспитания детей, а также ориентировано на Федеральные требования, в которых сформулированы основные задачи образовательных областей и описаны примерные планируемые итоговые результаты освоения детьми основной общеобразовательной программы дошкольного образования (интегративные качества ребенка).

Система мониторинга дошкольного образовательного учреждения включает в себя два компонента: мониторинг детского развития и мониторинг образовательного процесса (мониторинг освоения образовательных областей программы). Мониторинг образовательного процесса осуществляется через отслеживание результатов освоения образовательной программы, а мониторинг детского развития проводится на основе оценки развития интегративных качеств ребенка.

Мониторинг детского развития (мониторинг развития интегративных качеств) осуществляется педагогами, психологами дошкольного учреждения и медицинскими работниками с целью выявления индивидуальных особенностей развития каждого ребенка и при необходимости разработки индивидуального маршрута образовательной работы для максимального раскрытия потенциала детской личности.

Как уже упоминалось ранее, в Федеральных государственных требованиях к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования отмечается, что планируемые итоговые результаты освоения детьми основной общеобразовательной программы дошкольного образования представлены интегративными качествами, которые выступают в роли характеристики ребенка на конкретном возрастном этапе дошкольного детства.

Промежуточные результаты раскрывают динамику формирования интегративных качеств воспитанников в каждый возрастной период освоения Программы по всем направлениям развития детей.

Для оценивания планируемых результатов составлено восемь карт развития детей, соответствующих восьми интегративным качествам:

- физически развитый, овладевший основными культурно-гигиеническими навыками;
- любознательный, активный;
- эмоционально отзывчивый;
- овладевший средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками;
- способный управлять своим поведением и планировать свои действия на основе первичных ценностных представлений;
- способный решать интеллектуальные и личностные задачи, адекватные возрасту;
- имеющий первичные представления о себе, семье, обществе, государстве, мире и природе;
- овладевший универсальными предпосылками учебной деятельности.

Девятое интегративное качество «овладевший необходимыми умениями и навыками...» оценивается с помощью мониторинга образовательного процесса.

С помощью средств мониторинга образовательного процесса можно оценить степень продвижения дошкольника в образовательной программе.

Мониторинг образовательного процесса (мониторинг освоения образовательных областей программы) основывается на анализе достижения детьми промежуточных результатов, которые описаны в картах освоения Программы: «Изучение интегративного качества «овладевший необходимыми умениями и навыками в образовательной области ...».

Для детей всех возрастных групп составлено десять карт в соответствии с десятью образовательными областями:

- «Физическая культура»;
- «Здоровье»;
- «Безопасность»;
- «Социализация»;
- «Труд»;
- «Познание»;
- «Коммуникация»;
- «Чтение художественной литературы»;
- «Художественное творчество»;
- «Музыка».

Форма проведения мониторинга представляет собой преимущественно наблюдение за активностью ребенка в различные периоды пребывания в дошкольном учреждении, анализ продуктов детской деятельности и специальные педагогические пробы, организуемые педагогом.

Обязательным требованием к построению системы мониторинга является использование только тех методов, применение которых позволяет получить необходимый объем информации в оптимальные сроки.

Таким образом, система мониторинга достижения детьми планируемых результатов освоения Программы обеспечивает комплексный подход к оценке итоговых и промежуточных результатов, позволяет осуществлять оценку динамики достижений детей. Периодичность мониторинга устанавливается образовательным учреждением и должна обеспечивать сбалансированность методов, не приводить к переутомлению воспитанников и не нарушать ход образовательного процесса.

Литература

1. «Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 23 ноября 2009 г. № 655» // Образование и наука. Нормативно-правовое регулирование образовательной деятельности в РФ. – М.: Информационные системы и технологии, Государственная академия инноваций, 2009.
2. Проект Закона РФ «Об образовании» в редакции от 15 июля 2011 г. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://zakonoproekt2010/ru//>
3. Белкин, А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство / А.С. Белкин. – Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 2004.
4. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. – СПб.: Питер, 2007.
5. Скрипова, Н.Е. Обеспечение готовности педагогов начальной школы к работе в условиях федерального государственного образовательного стандарта: научно-теоретический журнал / Н.Е. Скрипова, Л.В. Корнилова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Челябинск: ИУМЦ «Образование», 2011. – № 1(6) – С. 107-112.

УДК 373

ПОРТФОЛИО УЧЕНИКА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ: СУЩНОСТЬ, ПРОБЛЕМЫ, ВИДЫ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Мартьянов Е.А.

Аннотация. В статье рассматривается проблема портфолио ученика начальной школы в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, рассмотрены различные взгляды и толкования термина «портфолио», его значение для ученика и общества, его функция в системе общего образования.

In article the problem of a portfolio of the pupil of elementary school in the conditions of realization of the federal state educational standard of the initial general education is considered, different views and interpretation of the term «portfolio», its value for the pupil and a society, its function in general education system are considered.

Ключевые слова: портфолио, накопительная (итоговая) оценка, метапредметные и предметные способы действий.

Portfolio, memory (total) estimation, metasubject and subject ways of actions.

Портфолио выпускника начальной школы – это конечный результат, к которому учитель и обучающиеся будут двигаться в течение четырех лет активной работы. За это время ученику придется неоднократно задавать себе вопрос: «Что я учу?» и параллельно отвечать на более важный вопрос: «Зачем я учу?», а учителю задумываться над тем, как он учит, чтобы совместными усилиями улучшать образовательные результаты. Работа над портфолио – это, прежде всего возможность для ведения диалога ученика (членов его семьи) и учителя по поводу планируемых и достигнутых результатов обучения.

Портфолио (портфель достижений) в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования является системой, объединяющей возможности накопительной (итоговой) оценки и формирующего оценивания. Портфолио применяется в системе итоговой оценки достижений обучающихся за

курс начальной школы при переходе на следующую ступень образования. Существенным преимуществом портфолио по сравнению с другими формами оценивания является то, что предметом оценки и последующего совершенствования являются не только предметные достижения обучающегося, но и личностные и метапредметные результаты.

В современной системе образования термин «портфолио» понимают как:

1) сборник материалов, самостоятельно отобранных ребенком для демонстрации своих достижений, прогресса в учебе, индивидуальности, преимуществ перед одноклассниками, что является основой для дополнительной системы оценивания достигнутых результатов;

2) процесс и мероприятия, построенные вокруг сбора работ и формирования самого сборника;

3) новую систему обратной связи во взаимодействии учителя и ученика, ориентированную на более полное понимание ребенком целей и задач своей деятельности, на вовлечение его в процессы самоанализа и самооценки и в итоге на улучшение учебы.

Портфолио как процесс, строящийся вокруг сбора материалов, дает возможность использовать индивидуальные методы обучения. По сути, в этом случае портфолио является средством документирования определенных процессов, которые важны для учащегося и являются предметом педагогической поддержки учителя. Портфолио показывает, насколько успешно достигнута учащимся учебная цель, что позволяет учителю оценить эффективность используемых для ее достижения методик.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования устанавливает в качестве предмета итоговой оценки «...достижение предметных и метапредметных результатов освоения основной образовательной программы начального обще-

го образования... В итоговой оценке должны быть выделены две составляющие:

– результаты промежуточной аттестации обучающихся, отражающие динамику их индивидуальных образовательных достижений, продвижение в достижении планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования;

– результаты итоговых работ, характеризующие уровень освоения обучающимися основных формируемых способов действий в отношении к опорной системе знаний, необходимых для обучения на следующей ступени общего образования» [3].

Эти положения стандарта указывают на необходимость присутствия в портфолио материалов, отражающих две группы результатов:

– промежуточных, представляющих достижения обучающегося при завершении темы, курса и зафиксированных в виде предметных или метапредметных знаний либо навыков, конкретного результата;

– итоговых, представляющих лучшие работы за весь курс начальной школы и демонстрирующих лучшие достижения в области как предметных, так и метапредметных результатов.

Необходимость отражать продвижение в достижении планируемых результатов предполагает наличие в составе портфолио материалов, демонстрирующих динамику формирования у ребенка определенных знаний, умений и навыков. В портфолио это может быть представлено в виде подборки материалов, посвященных одной работе, например процессу совершенствования определенного проекта.

Раздел стандарта, определяющий признаки системы оценки достижений планируемых результатов освоения основной образовательной программы, выделяет требования для системы оценки, включая портфолио. В разделе 19.9. Стандарта указывается, что такие средства должны:

«1) Закреплять основные направления и цели оценочной деятельности, описание объекта и содержание оценки, критерии, процедуры и состав инструментария оценивания, формы представления результатов, условия и границы применения системы оценки».

Учителю необходимо так организовать работу учащихся, чтобы им стала понятна взаимосвязь следующих позиций: учебные цели –

содержание измеряемых учебных результатов – критерии оценки своей деятельности – процедура оценивания – обсуждение результатов оценивания. Этот пункт делает актуальным использование портфолио как инструмента системы формирующего оценивания.

«2) Ориентировать образовательный процесс на духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, достижение планируемых результатов освоения содержания учебных предметов начального общего образования и формирование универсальных учебных действий».

Далее в этом пункте разъясняется особенность использования оценочных процедур, включая портфолио, для оценки аспектов духовно-нравственного развития: «...В процессе оценки достижения планируемых результатов духовно-нравственного развития, освоения основной образовательной программы начального общего образования должны использоваться разнообразные методы и формы, взаимно дополняющие друг друга (стандартизированные письменные и устные работы, проекты, практические работы, творческие работы, самоанализ и самооценка, наблюдения и др.)». Предполагается, что именно эти виды работ могут войти в состав итогового портфолио для демонстрации достижений именно этих результатов.

«3) Обеспечивать комплексный подход к оценке результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования, позволяющий вести оценку предметных, метапредметных и личностных результатов начального общего образования.

5) Позволять осуществлять оценку динамики учебных достижений обучающихся» [3].

При формировании портфолио обучающегося начальной школы необходимо обязательно учитывать эти два показателя – комплексность и отражение динамики развития. Структура и наполнение портфеля достижений должны позволить обучающимся, учителям, родителям и внешним экспертам сделать выводы о:

1) сформированности у обучающегося метапредметных и предметных способов действий, а также опорной системы знаний, обеспечивающих возможность продолжения образования в основной школе;

2) сформированности у школьника основ умения учиться, наличия способности к самоорганизации с целью постановки и решения

учебно-познавательных и учебно-практических задач;

3) индивидуальном прогрессе ребенка в основных сферах развития личности – мотивационно-смысловой, познавательной, эмоциональной, волевой и регулятивной.

Портфолио является средством документирования и создания различных отчетов по процессу образования обучающегося, позволяющим увидеть картину значимых образовательных результатов в целом, обеспечить отслеживание индивидуального прогресса в широком образовательном контексте, продемонстрировать способности ребенка практически применить приобретенные знания и навыки. В контексте документирования задача портфолио – учесть весь комплекс лучших достижений обучающегося, которые он самостоятельно отобрал. Они должны демонстрировать как конкретные формы деятельности, так и лучшие достижения образовательных результатов. С точки зрения документирования выделяют три вида портфолио.

Портфолио работ – собрание формальных и творческих работ, выполненных в ходе образовательных учебных занятий по всем изучаемым предметам, а также в ходе посещаемых ребенком факультативных учебных занятий, реализуемых в рамках образовательной программы школы. Обязательной составляющей являются материалы стартовой диагностики, промежуточных и итоговых стандартизированных работ по отдельным предметам. Также могут быть представлены творческие, проектные и исследовательские работы, материалы, свидетельствующие о достижениях в спорте и творчестве.

Совокупность работ должна демонстрировать нарастающую успешность, объем и глубину знаний, достижение более высоких уровней формируемых учебных действий. Примерами такого рода работ могут быть:

– по русскому языку и литературному чтению – диктанты и изложения, сочинения на заданную тему, сочинения на произвольную тему, аудиозаписи монологических и диалогических высказываний, «дневники читателя», иллюстрированные авторские работы детей, материалы их самоанализа и рефлексии и т.п.;

– по математике – математические диктанты, оформленные результаты мини-исследований, записи решения учебно-познава-

тельных и учебно-практических задач, математические модели, аудиозаписи устных ответов (демонстрирующих навыки устного счета, рассуждений, доказательств, выступлений, сообщений на математические темы), материалы самоанализа и рефлексии и т.п.;

– по окружающему миру – дневники наблюдений, оформленные результаты мини-исследований и мини-проектов, интервью, аудиозаписи устных ответов, творческие работы, материалы самоанализа и рефлексии и т.п.;

– по предметам эстетического цикла – аудиозаписи, фото- и видеоизображения примеров исполнительской деятельности, иллюстрации к музыкальным произведениям, иллюстрации на заданную тему, продукты собственного творчества, аудиозаписи монологических высказываний-описаний, материалы самоанализа и рефлексии и т.п.;

– по технологии – фото- и видеоизображения продуктов исполнительской деятельности, аудиозаписи монологических высказываний-описаний, продукты собственного творчества, материалы самоанализа и рефлексии и т.п.;

– по физкультуре – видеоизображения примеров исполнительской деятельности, дневники наблюдений и самоконтроля, самостоятельно составленные расписания и режим дня, комплексы физических упражнений, материалы самоанализа и рефлексии и т.п.;

Основной проблемой при формировании портфеля работ является поиск оптимального соотношения между количеством и качеством работ. Первое должно обеспечить представительность и информативность портфолио, второе – демонстрацию лучших достижений.

Портфолио документов – собрание официальных (заверенных и оформленных) документов, подтверждающих образовательные достижения ребенка: дипломы, грамоты, благодарности, сертификаты, свидетельства, удостоверения. Эти материалы в большей степени характеризуют достижения обучающегося в рамках внеучебной (школьной и внешкольной) и досуговой деятельности (например, результаты участия в олимпиадах, конкурсах, смотрах, выставках, концертах, спортивных мероприятиях, специализированных курсах и др.). Основное требование, предъявляемое к этим материалам, – возможность соотнести уровень достижений с

планируемыми результатами освоения основной образовательной программы начального общего образования.

Портфолио отзывов включает систематизированные материалы наблюдений за процессом овладения ребенком предметными знаниями и навыками, универсальными учебными действиями, метапредметными навыками, (оценочные листы, материалы и листы наблюдений и т.п.). Данные материалы могут быть получены от учителей, работников системы дополнительного образования, внешних экспертов и даже одноклассников. Отзыв может также отражать различные формы анализа и рефлексии учащимся своей деятельности и ее результатов. Портфолио отзывов может быть представлен в виде текстов заключений, рецензий, отзывов, резюме, эссе, рекомендательных писем. Главное – он должен демонстрировать отношение обучающегося к различным видам деятельности.

Основная проблема при формировании портфеля отзывов заключается в отсутствии традиций и культуры регулярного письменного анализа деятельности обучающегося как учителями, так и самим ребенком. Кроме этого, в настоящее время существует мало методик и сценариев формирования таких отзывов.

Традиционно портфолио представляет собой реальную папку (портфель, кейс), где собраны все материалы, систематизированные по разделам и отражающие периодичность наполнения. Но в последнее время все большую популярность приобретает электронный портфолио. В международной практике он называется eFolio. Сегодня электронный портфолио может создаваться в нескольких видах, например на флэш-карте или перезаписываемом диске, где хранятся копии (отсканированные) материалов на бумажных носителях, дополненные цифровыми фото-, видео- и аудиоматериалами, оригинальными работами, созданными в цифровом формате. Электронный портфолио является самым простым и доступным для обучающегося способом осовременить свой портфель достижений и одновременно продемонстрировать владение ИКТ-технологиями.

Уникальность портфолио в каждом образовательном учреждении обусловлена двумя факторами: возможностями самого образовательного учреждения, каждого отдельного учителя, наличием у образовательного учреждения и

учителей собственных задач и целей для использования портфолио, с одной стороны, и задачами, регламентируемыми федеральным государственным образовательным стандартом.

В связи с тем, что портфолио как элемент оценки учебных достижений обучающегося используется преимущественно для оценки готовности школьника перейти на следующую ступень обучения, каждому образовательному учреждению необходимо разработать согласованную и принятую всеми участниками образовательного процесса программу взаимодействия разных ступеней обучения в отношении использования портфолио. Данная программа должна являться составной частью локального акта образовательного учреждения – Положения о ведении портфолио в МОУ СОШ. Именно поэтому необходимо четко регламентировать следующие моменты:

- структура портфолио, что позволит иметь четкие цели при его подготовке и понятную процедуру изучения его материалов;

- критерии оценки разных частей портфолио, что, с одной стороны, позволит дать объективное заключение о готовом портфолио, а с другой – будет способствовать рефлексии обучающегося на этапе подготовки, развитию у него мотивации к данной деятельности, развитию способностей анализировать и делать выводы [4, с. 73–76].

Разработка образовательным учреждением собственных критериев оценки портфолио является одним из требований, сформулированных в примерной образовательной программе начального общего образования: «Оценка как отдельных составляющих, так и портфеля достижений в целом ведется на критериальной основе, поэтому портфели достижений должны сопровождаться специализированными документами, в которых описаны состав портфеля достижений; критерии, на основе которых оцениваются отдельные работы, и вклад каждой работы в накопленную оценку выпускника. Критерии оценки отдельных составляющих портфеля достижений могут полностью соответствовать рекомендуемым или быть адаптированы учителем применительно к особенностям образовательной программы и контингента детей. При адаптации критериев целесообразно соотносить их с критериями и нормами, представленными в примерах инструментария

для итоговой оценки достижения планируемых результатов, естественно, спроецировав их предварительно на данный этап обучения» [2].

Возможность обращения учителя к технологии портфолио зависит от владения им одной или несколькими методиками использования портфолио в своей работе. Во многом это связано со склонностью учителя использовать данную технологию в своей работе, а также от продолжительности и результативности опыта использования портфолио в педагогической практике. Особую уникальность портфолио придаст наличие у образовательного учреждения и учителя собственных задач по его использованию, например в системе формирующего оценивания, для развития и совершенствования проектной деятельности обучающихся в начальной школе, изменения целей и смыслов взаимодействия с родителями (законными представителями).

Необходимо отобрать методы, содержащие повторяющиеся требования, выполнение которых позволит отобразить в портфолио прогресс знаний, способностей, навыков. Планирование урока и всей деятельности предполагает наличие резервов времени для групповой и индивидуальной рефлексии и целеполагания, совместного обсуждения критериев и результатов учебной деятельности, отображаемых в портфолио. В урочную деятельность вводятся также новые организационные моменты для создания аудио- и видеозаписей, фотографирование моментов деятельности, впоследствии помещаемых в портфолио.

«Таким образом, Стандарт, на основе обобщения опыта прошлого века, определил необходимость перехода образования от знаниевой к деятельностной парадигме. Это полностью соответствует требованиям времени, так как в информационном обществе на первый план выходит не багаж знаний, а способы получения нового знания и новых умений, стремление к самообразованию в течение всей жизни» [5, с. 50].

Литература

1. Иванов, А.В. Портфолио в начальной школе / А.В. Иванов. – М.: Просвещение, 2011. – 128 с.
2. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / сост. Е.С. Савинов. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 06 октября 2009 г. – № 373.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт в начальной школе: учебно-методическое пособие / Н.Е. Скрипова, Л.Н. Чипышева и др. – Челябинск: Цицеро, 2009. – 163 с.
5. Чипышева, Л.Н. Нужна ли школе балльная шкала отметок? / Л.Н. Чипышева // Научно-теоретический журнал «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров». – Челябинск, 2010. – № 3(5). – С. 50-55.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

ДОЧКИН СЕРГЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ, докт. пед. наук, доцент, профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования Кузбасского регионального института развития профессионального образования, г. Кемерово.

КИСЛЯКОВ АЛЕКСЕЙ ВЯЧЕСЛАВОВИЧ, канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой воспитания и дополнительного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ШИЛКОВ ДМИТРИЙ АЛЕКСЕЕВИЧ, канд. пед. наук, доцент кафедры воспитания и дополнительного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ЯКОВЛЕВА ГАЛИНА ВЛАДИМИРОВНА, канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой специального (коррекционного) образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

АНДРЕЕВА НАТАЛЬЯ ЮРЬЕВНА, преподаватель кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

КОРНИЛОВА ЛЮДМИЛА ВЛАДИМИРОВНА, ст. преподаватель кафедры начального образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

АЙЧУВАКОВА ЕЛЕНА РАФАИЛОВНА, ст. преподаватель кафедры начального образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ДАВЫДОВА ОЛЬГА ВИКТОРОВНА, канд. пед. наук, доцент кафедры общественных и гуманитарных дисциплин Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

РЕБИКОВА ЮЛИЯ ВАЛЕРЬЕВНА, ст. преподаватель кафедры воспитания и дополнительного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ЕДАКОВА ИРИНА БОРИСОВНА, канд. пед. наук, руководитель структурного подразделения «Факультет дошкольного образования» Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

СЕМЕНОВА МАРИНА ЛЕОНИДОВНА, канд. пед. наук, зав. кафедрой управления развитием дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

КОЛОСОВА ИРИНА ВИКТОРОВНА, канд. пед. наук, зав. кафедрой теории и методики дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

БАРОНЕНКО АНАТОЛИЙ СЕРГЕЕВИЧ, докт. пед. наук, член-корреспондент Международной академии общественных наук, директор Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 1 Копейского городского округа, г. Копейск Челябинской обл.

БАРОНЕНКО ЕЛЕНА АНАТОЛЬЕВНА, канд. пед. наук, доцент Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

НИЖЕГОРОДОВА ЛИЛИЯ АЛЕКСАНДРОВНА, ст. преподаватель кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

КУДИНОВ ВЛАДИМИР ВАЛЕРЬЕВИЧ, ст. преподаватель кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

СНИГИРЕВА ЕЛЕНА МИХАЙЛОВНА, ст. преподаватель кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ЖУКОВА ЕЛЕНА ЮРЬЕВНА, руководитель центра инновационных проектов Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ЗАЙНУЛОВА ЕЛЕНА ВЛАДИМИРОВНА, ст. преподаватель кафедры специального (коррекционного) образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ТРОШКОВ СЕРГЕЙ НИКОЛАЕВИЧ, канд. пед. наук, Почетный работник общего образования РФ, зам. директора по учебно-воспитательной работе Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 84, г. Челябинск.

КРАСЮН ГАЛИНА АЛЕКСАНДРОВНА, канд. пед. наук, Заслуженный учитель РФ, директор Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 84, г. Челябинск.

СЕМЕНОВА МАРИНА ЛЕОНИДОВНА, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

КОЛОСОВА ИРИНА ВИКТОРОВНА, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

МАРТЬЯНОВ ЕВГЕНИЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ, ст. преподаватель кафедры начального образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

DOCHKIN SERGEY ALEXANDROVICH, Doctor of Pedagogical Science, Docent, professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education of Kuzbass Regional Institute of Professional Education Development, Kemerovo.

KISLYAKOV ALEXEY VYACHESLAVOVICH, Candidate of Pedagogical Science, Docent, the head of the Department of Education and Vocational Education of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

SHILKOV DMITRY ALEXEEVICH, Candidate of Pedagogical Science, docent of the Department of Education and Vocational Education of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

YAKOVLEVA GALINA VLADIMIROVNA, Candidate of Pedagogical Science, the head of the Department of Special (Correctional) Education of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

ANDREEVA NATALYA YURYEVNA, lecturer of the Department of Pedagogy and Psychology of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

KORNILOVA LYUDMILA VLADIMIROVNA, the Sr. Lecturer of the Department of Elementary education of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

AICHUVAKOVA ELENA RAFAILOVNA, the Sr. Lecturer of the Department of Elementary education of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

DAVYDOVA OLGA VIKTOROVNA, Candidate of Pedagogical Science, docent of the Department of Social and Humanitarian Disciplines of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

REBIKOVA JULY VALERYEVNA, the Sr. Lecturer of the Department of Education and Vocational Education of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

EDAKOVA IRINA BORISOVNA, Candidate of Pedagogical Science, the Head of the Department «Faculty of Preschool Education» of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

SEMENOVA MARINA LEONIDOVNA, Candidate of Pedagogical Science, the head of the Department of Management of Preschool Education Development of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

KOLOSOVA IRINA VIKTOROVNA, Candidate of Pedagogical Science, the head of the Department of Theory and Methodology of Preschool Education Development of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

BARONENKO ANATOLY SERGEEVICH, Doctor of Pedagogical Science, Corresponding Member of the International Academy of Social Sciences, the head of Municipal educational establishment secondary school № 1, Kopeisk, the Chelyabinsk region.

BARONENKO ELENA ANATOLYEVNA, Candidate of Pedagogical Science, the Sr. Lecturer of the Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk.

NIZHEGORODOVA LILYA ALEXANDROVNA, the Sr. Lecturer of the Department of Pedagogy and Psychology of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

KUDINOV VLADIMIR VALERYEVICH, the Sr. Lecturer of the Department of Pedagogy and Psychology of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

SNIGIREVA ELENA MICHAILOVNA, the Sr. Lecturer of the Department of Pedagogy and Psychology of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

ZHUKOVA ELENA YURIEVNA, the Head of the Innovative Projects Centre of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

ZAINULOVA ELENA VLADIMIROVNA, the Sr. Lecturer of the Department of Special (Correctional) Education of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

TROSHKOV SERGEY NIKOLAEVICH, Candidate of Pedagogical Science, the Honored Teacher of Public Education of Russia, Deputy Director on Educational Work of Municipal Educational Establishment School № 84, Chelyabinsk.

KRASUN GALINA ALEKSANDROVNA, Candidate of Pedagogical Science, the Honored Teacher of Russia, the Director of Municipal Educational Establishment School № 84, Chelyabinsk.

SEMENOVA MARINA LEONIDOVNA, Candidate of Pedagogical Science, docent of the Department of Preschool Education of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

KOLOSOVA IRINA VIKTOROVNA, Candidate of Pedagogical Science, docent of the Department of Preschool Education of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

MARTYANOV EVGENY ALEKSANDROVITCH, the Sr. Lecturer of the Department of Elementary education of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

СОДЕРЖАНИЕ

Научные сообщения

Дочкин С.А.

К вопросу о модернизации региональной системы педагогического образования. 5

Кисляков А.В., Шилков Д.А.

Дополнительное профессиональное образование педагога как воспитателя в условиях реализации современной модели образования. 13

Яковлева Г.В.

Теоретико-методологические основания концепции инновационной методической работы в ДОУ. 17

Андреева Н.Ю.

Дисгармоничная эго-идентичность как системообразующий фактор профессионального выгорания. 21

Корнилова Л.В., Айчувакова Е.Р.

Проективное обучение как инновационный метод в системе повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров 29

Гипотезы, дискуссии, размышления

Давыдова О.В.

Содержательные и методические особенности подготовки учителя предметной области «Искусство» к работе по федеральным государственным образовательным стандартам общего образования. 34

Ребикова Ю.В.

Проблемы реализации социальными педагогами превентивного обучения детей и педагогов по вопросам ВИЧ-безопасности. 40

Едакова И.Б., Колосова И.В., Семенова М.Л.

К вопросу об основной общеобразовательной программе дошкольного образования. 45

Бароненко А.С., Бароненко Е.А.

Идеология либерализма и педагогика. 52

Нижегородова Л.А., Кудинов В.В.

Моббинг в системе образования. Влияние моббинга на сферу профессиональной деятельности и психофизическое состояние педагога. 58

Исследования молодых ученых

Снигирева Е.М. Индивидуальный стиль педагогической деятельности учителя в условиях модернизации российского образования.	64
Жукова Е.Ю. Ценностное отношение к воинскому долгу у учащихся кадетских классов как научное понятие.	69
Зайнуллова Е.В. Способы оценки и методы исследования зоны ближайшего развития.	75

Современная школа

Бароненко А.С. Обществознание: проблемы формирования научного мировоззрения и ЕГЭ	79
Трошков С.Н., Красюн Г.А. Публичный доклад школы как информационная основа организации диалога участников образовательного процесса по реализации федеральных государственных стандартов начального общего образования.	86
Семенова М.Л., Колосова И.В. Теоретические и практические аспекты разработки мониторинга освоения детьми основной общеобразовательной программы дошкольного образования.	94
Мартьянов Е.А. Портфолио ученика начальной школы: сущность, проблемы, виды в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.	99
Сведения об авторах	104

CONTENTS

Scientific reports

Dochkin A.S. To the issue of modernization of regional system of pedagogical education. . . .	5
Kyslyakov A.V., Shilkov D.A. Additional vocational education of a teacher as a tutor in conditions of implementation of modern educational model.	13
Yakovleva G.V. Theoretic and methodological basis of conception of innovative methodological work at preschool educational establishment.	17
Andreeva N.Y. Disharmonic ego-identity as the system-forming factor of professional burnout	21
Kornilova L.V., Aichuvakova E.R. Project learning as an innovative method at the system of retraining and improvement of professional skills of educators.	29

Hypotheses, discussion, reflection

Davydova O.V. Meaningful and methodological features of training teachers of subject area «Arts» for work according federal state educational standards of common education.	34
Rebykova Y.V. Problems of preventive learning children and parents to HIV protection by social pedagogue.	40
Edakova I.B., Kolosova I.V., Semenova M.L. To the issue of basic educational program of preschool education.	45
Baronenko A.S., Baronenko E.A. Ideology of liberalism and pedagogy.	52
Nizhegorodova L.A., Kudinov V.V. Mobbing at the system of education. Mobbing implications in the sphere of professional activity and psychophysical state of a teacher.	58

Young researchers

Snigireva E.M. Individual style of pedagogic activity in conditions of modernization of Russian education.	64
Zhukova E.Y. Valuable attitude to military duty of cadet pupils as scientific notion.	69
Zaynullova E.V. Ways of assessment and methods of research of zone of proximal development	75

Modern school

Baronenko A.S. Social-study: the problem of forming scientific outlook and unified state examination.	79
Troshkov S.N., Krasyn G.A. School public report as an informative basis of organization of educational process participants' dialogue at conditions of implementation of federal state educational standards of common education.	86
Semenova M.L., Kolosova I.V. Theoretical and practical aspects of developing monitoring of mastering common educational program of preschool education by children.	94
Martyanov E.A. Portfolio of elementary school student: essence, problems and kinds in conditions of implementation of federal state educational standards of elementary common education.	99
Information about the authors	106

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ, ПРИСЫЛАЕМЫХ ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ В НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКОМ ЖУРНАЛЕ «НАУЧНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ»

Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция просит предъявлять ей готовые материалы в электронном виде (высланном на адрес редакции по электронной почте ipk_journal@mail.ru).

Электронный вариант статьи оформляется в текстовом редакторе Microsoft Office Word 1997-2003 для Windows и сохраняется в формате с разрешением *.doc (по умолчанию).

Требования к тексту статьи

1. Текст высылается отдельным файлом с названием по следующей структуре: **Фамилия ИО (статья) (город)**, например **Иванов ИИ (статья) (Южно-Сахалинск).doc**.

2. Параметры страницы: верхнее, нижнее, правое и левое поля по 3 см.

3. При наборе текста используется шрифт Times New Roman, размер шрифта – 14 пт, межстрочный интервал одинарный, выравнивание по ширине. Подчеркивание, курсив, полужирный курсив или полужирный шрифт и выделение слов прописными буквами в тексте исключается. Красная строка – 0,7 см.

4. Объем статьи – от 8 до 16 страниц.

5. Текст статьи должны предварять следующие сведения:

а) УДК;

б) название статьи;

в) фамилия, имя, отчество автора;

г) аннотация статьи (3-5 строк);

д) ключевые слова.

Сведения в пунктах б), в), г), д) следует привести также на английском языке.

6. Название статьи печатается прописными буквами, шрифт полужирный, выравнивание – по левому краю. Переносы в названии не допускаются.

7. Нумерация в списках осуществляется вручную.

8. Пример оформления таблиц:

Таблица 1

Уровни сформированности исследовательской позиции
будущих учителей в конце опытно-экспериментальной работы

Группы	Уровни сформированности исследовательской позиции		
	низкий	средний	высокий
Контрольные (44 чел. – 100 %)	5,91	50	34,1
Экспериментальные (46 чел. – 100 %)	2,2	3,7	80,44

9. Все формулы и другие математические выражения оформляются только в редакторе Microsoft Equation 3.0.

10. В конце каждой статьи приводится нумерованный список цитируемой и используемой литературы. Все работы, помещенные в список цитируемой и используемой литературы, должны быть отражены в тексте статьи. Ссылки на литературу в тексте статьи оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего произведения и содержат его номер, а при цитировании – и страницу.

Например:

Данная проблема рассмотрена в научных исследованиях А.И. Субетто [9, 10].

Ссылка при цитировании:

Как указывает В.А. Слостенин, «профессионализм учителя состоит в том, что педагог владеет искусством формировать у учащихся готовность к продуктивному решению задач в последующей системе средствами своего предмета за отведенное на учебный процесс время» [1; с. 48].

Более подробно с оформлением списка литературы Вы можете ознакомиться на сайте www.ipk74.ru в разделе «Научно-теоретический журнал».

11. Рисунки помещаются в тексте и высылаются отдельными файлами в формате *.jpeg или *.bmp с именами согласно нумерации рисунков. Разрешение не менее 300 dpi.

Все линии и точки на рисунках должны быть четко выражены и при уменьшении не сливаться.

12. Каждая статья сопровождается заявкой, оформленной по следующему образцу:

1.	ФИО	
1.1.	ФИО (на англ.яз) *	
2.	Ученое звание	
2.1.	Ученое звание (на англ. яз)	
3.	Ученая степень	
3.1.	Ученая степень (на англ.яз)	
4.	Место работы	
4.1.	Место работы (на англ.яз)	
5.	Должность	
5.1.	Должность (на англ.яз)	
6.	Индекс, рабочий адрес, телефон	
7.	Почтовый адрес (с индексом), по которому будет выслан сборник (просьба указывать домашний адрес; если приводится адрес образовательного учреждения, укажите, пожалуйста, номер кабинета)	
8.	Мобильный телефон	
9.	Адрес электронной почты	

*Английский считается международным языком для научных публикаций, поэтому информация в отмеченных полях должна быть приведена на английском языке.

ПРИМЕРЫ ОФОРМЛЕНИЯ СПИСКА ЦИТИРУЕМОЙ И ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ (РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ИЗДАНИЙ)

Монография, книга (один или несколько авторов)

- Афанасьев, В.Г. Человек в управлении обществом / В.Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1977. – 382 с.
- Колесников, Л.Ф. Эффективность образования / Л.Ф. Колесников, В.Н. Турченко, Л.Г. Борова. – М.: Педагогика, 1991. – 269 с.
- Ильин, В.В. Критерии научности знания: монография / В.В. Ильин. – М.: Высш. шк., 1989.

Учебное пособие, научно-методическое пособие, методические рекомендации и т.п.

- Афонькина, Ю.А. Психология развития: крат. курс лекций: учеб. пособие для слуш. системы повыш. квалиф. работников образования / Ю.А. Афонькина. – Мурманск: Пазори, 2004. – 130 с.
- Гребенюк, О.С. Введение в деятельность педагога-исследователя: науч.-метод. пособие / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – Калининград: изд-во КГУ, 1998.
- Формирование у учащихся основ знаний по физической культуре: метод. рекомендации / сост. Л.А. Коровина. – Кемерово: Кемер. обл. ин-т усовершенствования учителей, 1999. – 103 с.
- Атлас мира: справочное пособие / ПКО «Картография» Роскатографии. – М.: Астрель: АСТ, 2001.

Статья из журнала или научного сборника

- Краевский, В.В. Повышение квалификации педагогических кадров / В.В. Краевский // Педагогика. – 1992. – № 7–8. – С. 55–58.
- Сагатовский, В.Н. Системная деятельность и ее философское осмысление / В.Н. Сагатовский // Системные исследования. Ежегодник. – М.: Наука, 1980. – С. 52–68.
- Севрюкова, А.А. Использование эксплорентной стратегии для развития исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования / А.А. Севрюкова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. Научно-теоретический журнал. – Челябинск: ООО «Пронто», 2011. – № 1(6). – С. 68–71.

Диссертация или ее автореферат

- Мочалова, Н.М. Эффективность процесса обучения школьников : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Н.М. Мочалова. – Казань, 1996. – 42 с.
- Сидоркин, А. М. Развитие воспитательной системы школы как закономерный процесс: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А.М. Сидоркин. – М., 1991. – 183 с.

Электронный ресурс

- Приоритетный национальный проект «Образование» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ed.gov.ru/prioprojectedu> (дата обращения: 10.08.11 г.).
- О концепции модернизации российского образования на период до 2010 года : приказ Министерства образования Российской Федерации от 11.02.2002 г. № 393 [Электронный ресурс] // Образование и наука. Нормативно-правовое регулирование образовательной деятельности в РФ. – М.: Информационные системы и технологии, государственная академия инноваций, 2006. – Режим доступа: <http://ed.informika.ru/min/pravo/276/> (дата обращения: 12.11.11 г.).

ПРИМЕР ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ:

УДК 001

**ЛОГИКА РАЗВИТИЯ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ
И ПОСТРОЕНИЕ НАУЧНОЙ ТЕОРИИ**

Ильясов Д.Ф.

Аннотация. В статье научная теория рассматривается как результат познания окружающей действительности и инструмент в получении научного знания. Освещаются предпосылки, положенные в основу построения научной теории.

Scientific theory is considered as a result of knowledge of reality and an instrument of obtaining scientific knowledge. The article highlights assumptions underlying the construction of a scientific theory.

Ключевые слова: научная теория, классификация теорий, дедуктивные и индуктивные теории, научная теория как логическая система, структура и функции научной теории, источники развития научных теорий.

Scientific theory, classification of theories, deductive and inductive theories, scientific theory as a logical system, structure and function of scientific theory, sources of scientific theories.

Человек, обладая разумом, способен отвлекаться от конкретного созерцания реальной действительности. В основе отвлечения, как известно, лежит абстракция, общеизвестное толкование которой сводится к мысленному отвлечению от тех или иных сторон, свойств или связей предмета. В абстрактных суждениях человека появляются выводы, которые несут новые для него знания. Эти выводы имеют место в какой-то области реальной действительности.....

Литература

1. Баженов, Л.Б. Строение и функции естественнонаучной теории / Л.Б. Баженов. – М.: Наука, 1978.
2. Бурбаки, Н. Элементы математики / Н. Бурбаки; пер. с фр. – М.: изд-во иностр. лит., 1963.
3. Бочвар, Д.А. К вопросу о парадоксах математической логики и теории множеств: математический сборник / Д.А. Бочвар. – М., 1944. – Т. 15(47). Вып. 3.

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТИ
МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ НАУК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ЧЕЛЯБИНСКИЙ ИНСТИТУТ ПЕРЕПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ**

**XIII Международная заочная
научно-практическая конференция**

**ИНТЕГРАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ
(НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ) РАБОТЫ И СИСТЕМЫ
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ**

18 апреля 2012 г.

МОСКВА – ЧЕЛЯБИНСК

Первое информационное письмо

Вопрос о направлениях развития государственной политики в сфере образования представляется сегодня одним из наиболее значимых как в России, так и за рубежом и характеризуется поиском новой образовательной модели. Без развитой системы образования невозможны социальное развитие в целом, благополучие и процветание национальных государств. Осознание этого должно произойти на всех уровнях государственной власти, поскольку именно государство определяет основные принципы образовательной политики и направления их реализации, создает систему образовательной деятельности, определяет правовые нормы и механизмы регулирования, формирует процесс подготовки и переподготовки кадров, определяет объем минимума обязательных знаний, навыков и умений в подготовке специалистов, интеграции методической (научно-методической) работы.

К участию в конференции приглашаются все проявившие интерес к рассматриваемой проблеме: научные работники и преподаватели вузов, учреждений дополнительного профессионального образования, докторанты, аспиранты, педагоги-

ческие работники образовательных учреждений, представители общественности и др. Участие в конференции является, с одной стороны, формой высказывания общественного мнения по заявленным проблемам, а с другой стороны – компонентом научно-исследовательской деятельности, решая такие ее задачи, как обсуждение и публикация результатов научного исследования, изучение педагогического опыта регионов России и стран СНГ, организация научного общения.

1. ОСНОВНЫЕ ВОПРОСЫ, ПЛАНИРУЕМЫЕ ДЛЯ ОБСУЖДЕНИЯ НА КОНФЕРЕНЦИИ (РАЗДЕЛЫ):

1. Международный опыт и направления развития образования. Реализация основных принципов государственной политики в развитии образования. Приоритеты в области инновационного управления образовательными системами.

2. Дополнительное профессиональное образование и его роль в непрерывном образовании человека. Принципы непрерывного образования и акмеологический подход к образованию человека «через всю жизнь».

3. Современные андрагогические модели образования взрослых. Реализация акмеологического и аксиологического подходов в образовании. Компетентностный подход в развитии современного специалиста. Культурологический подход в развитии человека. Реализация идеи «культурного восхождения и расширения личности» в профессиональном и дополнительном профессиональном образовании.

4. Управление качеством подготовки и переподготовки специалистов. Управление качеством непрерывного образования. Технологии оценки качества профессионального и дополнительного профессионального образования. Создание системы менеджмента качества в образовании.

5. Дистанционные технологии как условие повышения качества в системе непрерывного образования. Опыт и результаты использования информационно-коммуникационных технологий в сфере образования. Использование электронных образовательных ресурсов в учебном процессе.

6. Инновации как атрибут современного образовательного учреждения. Организация инновационной деятельности в образовательном учреждении. Многообразие форм обобщения и распространения инновационного педагогического (управленческого) опыта.

7. Содержательные и процессуальные аспекты проектирования методической (научно-методической) работы в образовательном учреждении. Пути обновления содержания и форм организации методической работы в образовательном учреждении.

8. Направления повышения эффективности образовательного процесса в образовательном учреждении. Прогрессивные образовательные технологии в образовательном процессе. Активные формы и методы обучения и воспитания.

2. НЕОБХОДИМЫЕ ДОКУМЕНТЫ:

Для участия в заочной научно-практической конференции необходимо в адрес оргкомитета направить:

- заявку на участие в конференции (форма заявки и требования к ее оформлению приводятся в приложении 1);
- текст доклада (требования к оформлению текста доклада приводятся в приложении 2); оргкомитет оставляет за собой право частичного редактирования докладов;
- подтверждение об оплате.

Издание сборников материалов конференции предполагается в апреле–мае 2012 г. **Сборник материалов конференции в течение марта–мая 2012 г. будет направлен автору по адресу, указанному в заявке.** Рассылка будет осуществляться в порядке поступления докладов в оргкомитет. **Публикуются только оплаченные статьи.**

Документы предоставляются в оргкомитет конференции по электронной почте **metod-12@mail.ru**.

3. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ ВЗНОС:

Организационный взнос составляет:

При публикации тезисов (текст до 4 страниц) – 600 рублей.

При публикации статьи (текст до 8 страниц) – 1200 рублей.

Подтверждение об оплате является основанием для включения материалов в сборник. В случае выполнения работы в соавторстве направляется только один сборник. Если кто-либо из соавторов пожелает дополнительно приобрести сборник, организационный взнос удваивается. Оплата организационного взноса за издание сборника материалов научно-практической конференции производится по безналичному расчету **до 18 апреля 2012 г.** Оплата организационного взноса осуществляется перечислением средств на счет, банковские реквизиты которого приведены ниже. Частные лица могут произвести оплату через любое отделение Сбербанка РФ.



Доклады будут включены в программу (и соответственно в сборник конференции) только при условии **подтверждения перечисления оргвзноса.** Для подтверждения оплаты необходимо прислать копию платежного поручения почтовым отправлением, электронной почтой или по факсу **(351) 264-01-26.** Подтверждение об оплате целесообразно присылать одновременно с материалами для публикации и заявкой.

Банковские реквизиты для перечисления организационного взноса:

Наименование получателя платежа: Министерство финансов Челябинской области (ГБОУ ДПО ЧИППКРО, л/с 20201202046ПЛ).

ИНН получателя платежа: 7447041828. **КПП получателя платежа:** 745301001.

Номер расчетного счета: 40601810500003000001 в ГРКЦ ГУ Банка России по Челябинской области. БИК 047501001.

Назначение платежа: л/с 20201202046ПЛ, 130. Участие в конференции «Интеграция–2012» (Ф.И.О., учреждение).

- ! Раздел «Назначение платежа» нужно заполнять строго в соответствии с образцом во избежание зачисления средств Министерством финансов Челябинской области на «Суммы до выяснения».
- ! Перечислять организационный взнос следует через любое отделение коммерческого банка, либо почтовым переводом.

4. КОНТРОЛЬНЫЕ ДАТЫ:

- прием заявок, тезисов и статей до 18 апреля 2012 г.
- извещение о принятии тезисов и статей по принятии документа
- прием оплаты до 18 апреля 2012 г.

5. КОНТАКТЫ:

454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, д. 88, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, кабинет 203 (кафедра педагогики и психологии), Оргкомитет конференции «И–2012».

Председатель оргкомитета конференции – **Ильясов Дмитрий Федорович** (тел. **(351) 263-85-27**). Дополнительную информацию можно получить по телефону: **8 (351) 263-85-27** или **264-01-26** (**Обжорин Алексей Михайлович**, **Балабанова Татьяна Николаевна**).

На сайте Института **www.ipk74.ru** (в разделе «Конференции / Интеграция – 2012») будет размещен список докладов, поступивших в оргкомитет и электронные версии сборников материалов. Здесь же Вы можете ознакомиться с примерами оформления заявки и тезисов, скачать пакет документов в случае безналичного расчета за публикацию материалов.

6. СЕРТИФИКАТ УЧАСТНИКА:

18 апреля 2012 года будет проходить обсуждение материалов конференции на форуме Института (<http://ipk74.ru/forum/>). Стоимость оформления сертификата, включая его пересылку заказным письмом составляет дополнительно **250 рублей** к организационному взносу (на каждого участника). В сертификате участника будут указаны данные, представленные в Вашей заявке.

7. ПРИЛОЖЕНИЯ:

Приложение 1

Форма заявки и требования к ее оформлению

1	Фамилия Имя Отчество (полностью) автора
2	Ученая степень, ученое звание, почетное звание
3	Должность (полностью)
4	Название доклада и предполагаемый раздел
5	Представляемая организация, город
6	Почтовый адрес (с индексом), <u>по которому будет выслан сборник</u> (просьба указывать домашний адрес; если приводится адрес образовательного учреждения, укажите, пожалуйста, номер кабинета)
7	Телефон (служебный) с указанием кода города
8	Телефон (домашний) с указанием кода города
9	E-mail
10	Участие в дистанционном обсуждении материалов, необходимость сертификата

- ! Каждый участник конференции (как основной, так и соавтор) должен заполнить заявку. При оформлении электронного варианта заявки и докладов, их следует
- организовать в двух отдельных файлах с названиями, например, **Спиридонова АВ (заявка)(Чита).doc** и **Спиридонова АВ (статья)(Астрахань).doc**.

Приложение 2

Требования к оформлению текста тезисов и статей

К публикации принимаются: **тезисы доклада** (объем текста – не более 4 страниц), **статьи** (объем текста – не более 8 страниц). Для набора текста доклада, формул и таблиц необходимо использовать редактор Microsoft Word. Перед набором текста доклада настройте указанные ниже параметры текстового редактора: все поля – 3,0 см; шрифт Times New Roman, 14 пт; межстрочный интервал – одинарный; выравнивание по ширине; отступ первой строки абзаца 1,25. Список литературы обуславливается наличием цитат или ссылок и оформляется в соответствии с требованиями ГОСТ 7.1–2003. Оформлять ссылки следует в виде указания в тексте в квадратных скобках на соответствующий источник списка литературы. Использование автоматических постраничных ссылок не допускается. Рабочими языками конференции являются русский и английский.

Приложение 3

Образец оформления тезисов и статей

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА КОЛЛЕКТИВА

СПИРИДОНОВА А.В.

Россия, г. Чита Забайкальского кр., Читинский педагогический колледж

Одной из задач комплексной модернизации образования является осуществление стратегии «выращивания» инновационного кадрового ресурса. Создатели теории...

**НАУЧНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ**

Научно-теоретический журнал № 4(9)2011

Ответственный за выпуск Д.Ф. Ильясов, А.М. Обжорин
Технический редактор А.М. Обжорин
Дизайн обложки П.В. Федоров

Сдано в набор 05.12.2011. Подписано в печать 15.12.2011.
Формат 60×84 1/8. Бумага офсетная. Гарнитура Times.
Усл. печ. л. 7,5. Тираж 150 экз. Заказ № 912.

ООО «Фотохудожник»
454111, г. Челябинск, ул. Свободы, 155/1