

Инновационные проекты и программы в образовании

Журнал для педагогов и руководителей инновационных образовательных учреждений

Председатель редакционной коллегии

Александр Андреевич Кузнецов – доктор педагогических наук,
академик Российской академии образования, профессор, заслуженный деятель науки РФ, Москва

Редакционная коллегия

Константин Игоревич Белоусов – доктор филологических наук, профессор кафедры теоретического и прикладного языкознания, ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Пермь

Сергей Георгиевич Воровщиков – доктор педагогических наук, профессор кафедры управления образовательными системами, заведующий кафедрой, декан факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», Москва

Светлана Даниловна Ермакова – начальник отдела поддержки этнокультурных специальных и особых форм образования Департамента государственной политики в сфере общего образования Министерства образования и науки России

Гордана Зиндович – кандидат педагогических наук, консультант Комитета по образованию Национальной комиссии ЮНЕСКО, редактор журнала «Journal of education», Белград

Лаура Турлибековна Искакова – доктор педагогических наук, профессор, директор филиала акционерного общества «Национальный центр повышения квалификации «Орлеу» Института повышения квалификации педагогических работников по Южно-Казахстанской области, Шымкент, Республика Казахстан

Норслу Казангаповна Кибатаева – кандидат педагогических наук, заместитель директора филиала

акционерного общества «Национальный центр повышения квалификации «Орлеу» Института повышения квалификации педагогических работников по Актобинской области, Актобе, Республика Казахстан

Алла Геннадьевна Кузнецова – доктор педагогических наук, министр образования

Станислав Петрович Ломов – доктор педагогических наук, профессор, академик-секретарь Российской академии образования, Москва

Анатолий Викторович Мудрик – доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», Москва

Марина Геннадьевна Синякова – кандидат педагогических наук, доктор психологических наук, доцент, директор Института кадрового развития и менеджмента, профессор кафедры акмеологии и психологии управления, Екатеринбург

Наталья Григорьевна Тагильцева – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой музыкального образования института музыкального и художественного образования ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», Екатеринбург

Светлана Леонидовна Фоменко – доктор педагогических наук, заведующий кафедрой высшего педагогического образования, ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», Екатеринбург

№3(51) • 2017

www.in-exp.ru

ISSN 2306-8310

Двухлетний импакт-фактор
РИНЦ – 0,957 (2015 год)

Журнал индексируется в ERIH PLUS®, 2016
«The journal is indexed by ERIH PLUS», 2016

журнал включен в Ulrich's Periodicals
Directory: <http://www.ulrichsweb.com>

Зарегистрирован Комитетом
Российской Федерации по печати.
Свидетельство о регистрации
средств массовой информации
ПИ №ФС77 – 28489 от 01.07.2007

Главный редактор

Алла Сиденко

Зам. главного редактора

Елена Сиденко

Ответственный секретарь

Андрей Бахтин

* * * * *

Компьютерная вёрстка

Е. Конобеева

Издание включено ВАК в перечень рецензируемых научных журналов и изданий, выпускаемых в Российской Федерации, в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук

Точка зрения редакции может не совпадать с точкой зрения авторов.
Ответственность за достоверность информации, содержащейся в публикуемых материалах, несут авторы.
За авторство публикуемых материалов редакция ответственности не несет.



«Журнал издается при информационной поддержке ФГАУ ДПО «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования»

Учредители журнала:

ООО «Инновации и эксперимент в образовании»

Адрес редакции:

140135, Московская обл., п. Никоновское,
до востребования Сиденко А.С.

Электронный адрес редакции: sidenko@in-exp.ru

Подписано в печать 24.05.2017. Формат бумаги 60x84/8.
Печать офсетная. Бумага офсетная. Тираж 500 экз.

Отпечатано в ООО «ТИСО»
127018, г. Москва, ул. Складочная, дом 3, стр. 6

© Сиденко А.С., Сиденко Е.А.

Инновационные проекты и программы в образовании 2017. № 3

АВТОРЫ НОМЕРА

Акимова Екатерина Юрьевна — старший преподаватель, филиал ФГБОУ ВО «ВГУЭС» в г. Находка, Приморский край, Россия. E-mail: stasyaa@mail.ru

Баграмян Эммануил Робертович — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры развития образования ФГАОУ ДПО АПК и ППРО, Москва, Россия. E-mail: bagramyan@arkpro.ru

Баринова Кристина Вадимовна — аспирант ФГАОУ «АПК и ППРО», преподаватель английского языка, ГБОУ «ЛГК на Юго-Востоке», Москва, РФ. E-mail: 8382800@mail.ru

Веденина Ольга Александровна — старший преподаватель кафедры физического воспитания ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург. E-mail: vo_74@mail.ru

Жаркова Елена Николаевна — к.п.н., доцент, директор Центра развития образования Консалтинговой группы «Инновационные решения», г. Барнаул. E-mail: zhen14@mail.ru

Калашникова Наталья Григорьевна — д.п.н., профессор, ведущий научный консультант Консалтинговой группы «Инновационные решения», г. Барнаул. E-mail: natgrig038@yandex.ru

Конобеева Татьяна Анатольевна — ГАОУ ВО города Москвы «МГПУ», Москва, Россия. E-mail: konobeevata@mgpu.ru

Курносова Светлана Анатольевна — доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры развития образования ФГАОУ ДПО АПК и ППРО, Москва, Россия. E-mail: kurnosova@arkpro.ru

Логинава Лариса Геннадиевна — доктор педагогических наук, профессор, Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, г. Москва, Российская Федерация. E-mail: loginovalg@mail.ru

Лурье Леонид Израилевич — доктор педагогических наук, профессор, директор МБОУ «Лицей № 1» г. Перми, профессор кафедры математического моделирования систем и процессов Пермского Национального Исследовательского Политехнического Университета, Лауреат Премии Президента РФ в области образования, Заслуженный учитель РФ,

профессор кафедры теории и методики профессионального образования Пермского военного института внутренних войск МВД России. E-mail: lourieleonid@gmail.com

Мудрик Анатолий Викторович — доктор педагогических наук, член-корр. РАО, кафедры социальной педагогики и психологии, МПГУ, Москва.

Нефедова Галина Михайловна — аспирант, Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, г. Москва, заместитель начальника управления образования администрации города Ачинска, Красноярский край, Российская Федерация. E-mail: metody@bk.ru

Плешакова Анастасия Юрьевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры государственного и муниципального управления Уральского государственного экономического университета, г. Екатеринбург, nana1004@yandex.ru

Резник Наталия Александровна — ведущий научный сотрудник, лаборатория науковедческих и наукометрических исследований. Институт научной и педагогической информации Российской Академии Образования, г. Барнаул, Россия

Саперова Диана Анатольевна — аспирант кафедры ИЯ, АПК и ППРО, Москва, учитель английского языка, Школа МИД РФ

Сиденко Елена Александровна — старший преподаватель АПК и ППРО РФ, главный редактор журнала «Эксперимент и инновации в школе», Москва.

Чупина Валентина Александровна — доктор педагогических наук, профессор кафедры методологии профессионально-педагогического образования ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург. E-mail: style@tehno.com

Шевелёва Наталия Николаевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры развития образования ФГАОУ ДПО АПК и ППРО, Москва, Россия. E-mail: shevelyova@arkpro.ru; nnsh2009@mail.ru

Innovative projects and programs in education

2017. № 3

AUTHORS

Akimova Ekaterina — senior lecturer branch of the “VSUES” in Nakhodka. Primorsky Krai, Russia. E-mail: stasyaa@mail.ru

Bagramyan Emmanuil Robertovich — Academy of qualification improvement and professional retraining of workers of education, Moscow, Russia. bagramyan@apkpro.ru

Barinova K. V. — post-graduate, Academy of Professional Development and Re-training of Educators, teacher of English language, Moscow South-Eastern Lyceum and Grammar School Complex, Moscow (RF). E-mail: 8382800@mail.ru

Vedenina Olga A. — senior teacher of department of physical training Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg. e-mail: vo_74@mail.ru

Zharkova E. N. — Ph.D., Associate Professor, Director of the Center for Educational Development of consulting group “Innovative solutions”, Barnaul, e-m: zhen14@mail.ru

Kalashnikova N. G. — Ph.D., professor, leading scientific consultant of consulting group “Innovative solutions”, Barnaul e-m: nat-grig038@yandex.ru

Konobeeva Tatiana Anatolyevna — State Autonomous Educational Institution of Higher Education of the City of Moscow “Moscow City University”, Moscow, Russia. 4158265@gmail.com

Kurnosova Svetlana Anatolyevna — Academy of qualification improvement and professional retraining of workers of education the candidate of pedagogical sciences, associate Professor of the Department of education development, Moscow, Russia. kurnosova@apkpro.ru

Loginova Larisa Gennadievna — doctor of pedagogical Sciences, Professor, The Academy of Professional Development and Re-Training of Educators, Moscow, Russian Federation. E-mail: loginovalg@mail.ru

Lurie Leonid Izrailevich — Doctor of pedagogical Sciences, Professor, Director MBOU “School № 1” in Perm, Professor, Department of mathematical modeling of systems and processes, Perm National Research Polytechnic University, laureate of the

Prize of the President of the Russian Federation in the field of education, Honored teacher of Russian Federation, Professor of the Department of theory and methodology of professional education Perm military Institute of internal troops of the MIA of Russia. E-mail lourieleonid@gmail.com

Mudrik Anatoly V. — doctor of pedagogical sciences, member of RAS, Professor of Social Pedagogy and Psychology, Moscow State Pedagogical University, Moscow (Russia).

Nefedova Galina Mikhaylovna — post-graduate student, The Academy of Professional Development and Re-Training of Educators, Moscow, Deputy head of Department of education of a city administration of Achinsk, Krasnoyarsk region, Russian Federation. metody@bk.ru

Pleshakova Anastasia Y. — the candidate of pedagogical science, the docent of the state and municipal management chamber, the Ural State University of Economics, Ekaterinburg, nana1004@yandex.ru

Reznik N. A. — Leading Researcher Laboratory of science and science-based research Institute of Scientific and Pedagogical Studies of the Russian Academy of Education. Barnaul, Russia

Saperova D. A. — School of Ministry for Foreign Affairs of the Russian Federation, Moscow. Post-graduate student of Foreign languages Department, Academy of Professional Development and Re-Training of Educators, Moscow. mvd.saperova@mail.ru

Sidenko Elena A. — Senior Lecturer of the Agrarian and Industrial Complex of the Russian Federation, Chief Editor of the «Experiment and Innovations in School» journal, LLC «Innovations and Experiment in Education», Moscow (Russia).

Chupina Valentina A. — doctor of pedagogical Sciences, Professor of the Department of methodology of professional pedagogical education Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg. e-mail: style@tehno.com

Sheveleva Natalia Nikolaevna — Academy of qualification improvement and professional retraining of workers of education, Moscow, Russia. nnsh2009@mail.ru; shevelyova@apkpro.ru

Инновационные проекты и программы в образовании 2017. № 3

СОДЕРЖАНИЕ

Теория и методика профессионального образования

- Н. Г. Калашникова, Е. Н. Жаркова*
Управление становлением региональных систем учительского роста 6
- С. А. Курносова, Н. Н. Шевелёва, Э. Р. Баграмян*
Сетевое взаимодействие в решении задач повышения качества образования в школах с низкими результатами обучения и школах, функционирующих в сложных социальных условиях 11
- Т. А. Конобеева, Н. Н. Шевелёва*
Развитие учителя в условиях деятельности педагогических команд 20

Теория инновационной деятельности

- Е. Ю. Акимова*
Выявление ведущих мотивов посещения студентами дополнительных занятий физкультурно-спортивной направленности 25
- Л. Г. Логинова, Г. М. Нефедова*
Интеграция формального, неформального и информального образования педагога 29
- В. А. Чупина, О. А. Веденина*
Самостоятельные занятия физической культурой во время сессии как критерий готовности студента к самостоятельной деятельности 35

Инновации в образовательных организациях

- К. В. Барина*
Формирование универсальных учебных действий средствами смарт-технологий в контексте диалогической парадигмы иноязычного образования 40
- Н. А. Резник*
Наука и образование: информация и факты. в современном пространстве Runet 47
- А. Ю. Плешакова*
Культура как источник идентичности 55
- Д. А. Салерова*
Мониторинг личностных результатов школьника как показатель качества начального иноязычного образования 58

Проблемы теории и практики воспитания

- А. В. Мудрик*
Философия социального воспитания как раздел социальной педагогики 62
- Л. И. Лурье*
Концептуально-методологические проблемы подготовки курсантов и адъюнктов войск национальной гвардии Российской Федерации 66

Организация мотивации деятельности

- Е. А. Сиденко*
От теоретических аспектов мотивации обучаемых в зарубежной и отечественной психолого-педагогической науке к практике ее изменения 69

Innovative projects and programs in education 2017. № 3

CONTENTS

Theory and methodology of professional education

- N. G. Kalashnikova, E. N. Zharkova*
The management of the formation of regional systems Teacher growth 6
- S. A. Kurnosova, N. N. Shevelyeva, E. R. Bagramyan*
Networking in the task of improving the quality of education in schools with low learning outcomes
and schools operating in difficult social conditions..... 11
- T. A. Konobeeva, N. N. Sheveleva*
Development of the teacher in the conditions of pedagogical team activities..... 20

The theory of innovation

- E. Yu. Akimova*
Identification of the leading motives of students attended for more lessons in sports 25
- L. G. Loginova, G. M. Nefedova*
The integration of formal, non-formal and informal education of the teacher 29
- V. A. Chupina, O. A. Vedenina*
Independent physical activity during the session as a criterion of readiness of students for
independent activity 35

Innovations in educational institutions

- K. V. Barinova*
Development of universal learning skills in the context of the dialogue paradigm of foreign language
education..... 40
- Reznik N. A.*
Science and education: information and facts in a modern space Runet..... 47
- A. Yu. Pleshakova*
Culture as a resource of identity 55
- D. A. Saperova*
Monitoring of learner`s personal results as a quality indicator of early-school foreign
language education 58

Problems of the theory and practice of education

- A. V. Mudrik*
Philosophy of social education as a section of social pedagogy 62
- L. I. Lurie*
Conceptual and methodological problems of training of cadets and adjuncts of national guard troops
of the Russian Federation 66

The organization of motivating activities

- E. A. Sidenko*
From the theoretical aspects motivation of trainees in foreign and domestic psychological and
pedagogical science to practice changes 69

УДК 37.013.83

Н. Г. Калашникова, Е. Н. Жаркова

Управление становлением региональных систем учительского роста

Аннотация

Статья раскрывает основные характеристики управления становлением систем учительского роста на региональном уровне.

Авторами представлен материал, подготовленный в рамках реализации федерального проекта «Разработка, апробация и внедрение программы выравнивания возможностей обучающихся на получение качественного образования в школах с низкими результатами обучения».

Цель: разработка и внедрение новых подходов к управлению развитием педагогических кадров на региональном уровне.

Методология и методики исследования: в соответствии с результатами апробации комплексных моделей учительского роста представлена система управления введением новой модели в регионах.

Результаты: описаны цели и задачи управления введением новой модели учительского роста, ее основные этапы, функции участников этого процесса.

Научная новизна: разработана методика включения новой модели в традиционную систему работы с кадрами, подробно описана функциональная структура введения моделей учительского роста в регионах.

Практическая значимость: пошагово описана методика управления введением новой модели учительского роста в регионах. Методика позволяет повысить эффективность профессионального развития педагогических кадров на основе интеграции традиционных способов работы с кадрами (аттестация, повышение квалификации) с новыми механизмами, в основе которых лежит общественная экспертиза.

Ключевые слова: учительский рост, управление, общественная экспертиза, функциональная структура введения моделей учительского роста.

N. G. Kalashnikova, E. N. Zharkova

The management of the formation of regional systems Teacher growth

Abstract

The article reveals the main characteristics of the management of the formation of Teacher growth systems at the regional level. The authors presented the material prepared within realization of actions of the federal project "Development, testing and implementation of a program for equalizing the opportunities of students to receive quality education in schools with low learning outcomes."

Purpose: development and implementation of new approaches management the development of the formation of Teacher growth systems at the regional level.

Methodology and techniques of a research: according to the results of approbation of complex models of Teacher growth, the management system for the introduction of a new model in the regions is presented.

Results: describes the goals and objectives of the management of the introduction of a new model of Teacher growth, its main stages, the functions of participants in this process.

Scientific novelty: the method for incorporating a new model into the traditional system of work with personnel has been developed, the functional structure of introducing models of teacher growth in the regions has been described in detail.

Practical significance: steps described technique of use method for management the introduction of a new model of Teacher growth in the regions is described. This method allows to increase the effectiveness of professional development of pedagogical personnel on the basis of the integration of traditional methods of work with personnel (certification, professional development) with new mechanisms based on public expertise.

■ **Keywords:** teacher growth, Teacher growth, management, public examination, the functional structure of introducing models of Teacher growth.

В рамках реализации федерального проекта «Разработка, апробация и внедрение программы выравнивания возможностей обучающихся на получение качественного образования в школах с низкими результатами обучения» в 2016 году в пилотных регионах России была проведена апробация типовых комплексных моделей учительского роста, ориентированных на поддержку школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в сложных социальных условиях, обеспечивающих профессиональный, социальный и карьерный рост учителя [11, 15].

Основными результатами апробации стали:

- конкретизация моделей для условий региона и применения их в условиях конкретных образовательных организаций;
- проверка новых методологических и методических возможностей в сочетании с традиционно используемыми способами развития учительских кадров;
- оценка результативности профессионального, карьерного и социального роста учителей с учетом изменений региональных нормативных правовых актов и внутренней распорядительной документации школ.

Вместе с тем, особо значимым результатом апробации следует считать рефлексивно «снятый» ее участниками набор организационно-управленческих мероприятий и оценочных процедур, без которых невозможно развитие региональных систем профессионального развития и оценки качества работы учителей, в том числе на уровне конкретных образовательных организаций.

Остановимся на этом подробно.

Цели введения новой модели оценки труда учителей

При запуске новых моделей оценки труда учителей главной целью образовательных организаций (вплоть до перевода использования этих моделей в штатный режим) становится постоянная и всесторонняя общественная экспертная оценка этих моделей. Оценка — это соотнесение

объекта с принятым критерием, образцом или нормой, способ установления значимости чего-либо для действующего и познающего субъекта [6, 14]. В данном случае нормой выступают конкретизированные типовые комплексные модели учительского роста. Общественная оценка выражает одобрение или неодобрение, признание или непризнание профессионально значимых качеств педагога в ответ на выполнение или невыполнение предъявленных к педагогам требований, которые выявляются на основе новых моделей, методик и технологий: модель учета весовых коэффициентов оценки труда учителя выпускниками прошлых лет, модель участия выпускников школ в работе аттестационной комиссии, модель публичного рейтингования [11, 13].

Нововведения требуют обязательной экспертной оценки качества и эффективности разработанных оценочных инструментов и механизмов учительского роста, ориентированных на поддержку школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в сложных социальных условиях, экспертной консультативной поддержки в форме рекомендаций по доработке новых моделей оценки качества труда учителей.

Задачи введения новой модели оценки труда учителей включают:

- разработку организационно-методических материалов (план-график введения новой модели оценки труда учителей в образовательной организации, инструкции для различных категорий участников оценочных процедур, регламенты проведения оценки труда учителя, формы опросов участников оценки труда учителей);
- формирование перечня требований к общественным экспертам для экспертно-аналитического сопровождения введения новой модели оценки труда учителей;
- организацию экспертно-аналитического сопровождения применения новых методик и технологий учета результатов оценки педагогических работников;
- получение обратной связи от профессионального сообщества, педагогов образовательных организаций об актуальности, непротиворечивости, практической эффективности новой моделей оценки труда учителей;

- выявление рисков и подготовка рекомендаций по доработке и совершенствованию вводимых новых моделей учительского роста;

- подготовку региональных и муниципальных команд тьюторов для сопровождения школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в сложных социальных условиях, по вопросам внедрения и реализации новых моделей учительского роста [3, 4, 9, 10, 12, 14].

Этапы введения новой модели оценки труда учителей

Введение новых моделей учительского роста, ориентированных на поддержку школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в сложных социальных условиях, осуществляется постепенно и включает следующие основные этапы:

- подготовительный: отбор образовательных организаций на региональном и муниципальном уровнях, наиболее подготовленных психологически и технологически к введению новых моделей оценки труда учителей.

- основной: введение новых моделей, экспертно-аналитическое сопровождение введения новых моделей, мониторинг хода введения новых моделей оценки труда учителей.

- заключительный: независимая экспертиза результатов введения новых моделей оценки труда учителей, их корректировка при необходимости, систематизация и распространение опыта реализации моделей.

Критерии отбора общеобразовательных организаций

Для отбора общеобразовательных организаций рекомендуется применение следующих критериев:

- наличие по результатам внешней оценки успешной практики становления системы учительского роста и поддержки школьных педагогических команд с целью повышения качества образования в школах с низкими результатами обучения и школах, функционирующих в сложных социальных условиях;

- включенность общеобразовательной организации в список школ с низкими результатами обучения и/или школ, функционирующих в сложных социальных условиях;

- наличие заявки от руководства общеобразовательных организаций на введение новой модели оценки труда учителей.

Требования к экспертам, привлекаемым к сопровождению новой модели оценки труда учителей

Формальные критерии отбора экспертов от образовательного сообщества:

- представительство федеральных и (или) региональных научных организаций в сфере образования и (или) организаций дополнительного профессионального образования;

- подтвержденный стаж педагогической деятельности не менее 5 лет и (или) ученой степени и ученого звания в области педагогических наук;

- наличие подтвержденного опыта участия в проектах, связанных с тематикой ФЦПРО на 2011–2015 годы, 2016–2020 годы и (или) реализации региональных программ развития образования;

- наличие опыта экспертной деятельности в сфере оценки качества образования не менее 1 года и/или сертификат ведущего консультанта по вопросам развития образования.

Неформальные критерии отбора экспертов:

- коммуникабельность, доброжелательность, готовность к диалогу;

- развитые аналитические компетенции и критическое мышление;

- готовность признать и использовать при проведении всех процедур этический кодекс эксперта.

Функциональная структура введения новых моделей оценки труда учителей

Региональные структуры дополнительного профессионального образования:

- составляют программу и план–график введения новых моделей оценки труда учителей;

- координируют взаимодействие всех участников процесса введения новых моделей оценки труда учителей;

- осуществляют экспертно-аналитическое, консультационное сопровождение;

- проводят совместно с муниципальными методическими службами мониторинг и обобщение результатов введения моделей учительского роста, ориентированных на поддержку школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в сложных социальных условиях на уровне региона [5, 6].

Региональные кураторы:

- создают консультационный пункт — тьюторский центр сопровождения развития кадрового потенциала школ, функционирующих в сложных социальных условиях;

- организуют корректировку комплексных моделей учительского роста с учетом региональных особенностей и создание дорожной карты по реализации новых моделей на региональном, муниципальном и локальном уровнях;
- обобщают результаты введения моделей в образовательных организациях.

Администрация общеобразовательных организаций обеспечивает:

- анализ соответствия организационной структуры (рабочие группы, творческие группы, советы и др.) управления программой учительского роста педагогических работников школы требованиям введения новой модели;

- экспертизу и оценку программы и плана мероприятий образовательной организации по обеспечению профессионального роста учителя с учетом результатов самооценки уровня соответствия качества своей профессиональной деятельности требованиям профессионального стандарта и перечня направлений обновления содержания общего образования [1, 2, 4, 7];

- анализ соответствия внутренней распорядительной документации образовательной организации требованиям новых моделей и региональным особенностям;

– анализ совместно с педагогами промежуточных и итоговых результатов новой модели оценки труда учителей;

– представление обобщенной справки по результатам введения новой модели региональному куратору, организацию участия в конференциях, семинарах и т.д.;

– экспертную оценку планируемого объема необходимых расходов, а также механизмов их формирования.

Педагогические работники общеобразовательных организаций участвуют:

– в анализе моделей учительского роста, ориентированных на поддержку школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в сложных социальных условиях, и дорожных карт (планов) по их внедрению [3,6];

– в выявлении профессиональных дефицитов учителей и анализе проектов программ профессионального развития педагогов на соотнесенность с потребностями;

– в анализе и оценке на соответствие требованиям моделей деятельности профессиональных сообществ по повышению квалификации педагогов, программ повышения квалификации, учете полученных результатов диагностики и самодиагностики;

– в проведении общественно-профессиональной экспертизы деятельности учителей, обобщении опыта, мероприятий по обмену опытом.

Для четкой организации введения комплексных моделей учительского роста, ориентированных на поддержку школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в сложных социальных условиях, региональные и муниципальные органы управления образованием организует разработку плана. План представляет систему мероприятий, предусматривающую порядок, последовательность, сроки и средства их выполнения, гарантирует качество и продуктивность проводимых мероприятий, достижение запланированных результатов. Сроки введения новых моделей учительского роста устанавливаются в регионе и муниципальных системах образования по мере готовности, в соответствии с федеральными планами и программами.

Таким образом, представленный выше подход к введению новых моделей оценки труда учителей, вырабатываемых в рамках становящейся национальной системы учительского роста, позволяет определить зоны, требующие приоритетного внимания на региональном и муниципальном уровнях, со стороны администрации школ, сформировать перечень мероприятий по повышению результативности деятельности педагогических работников, в том числе обоснованно использовать материальные или моральные поощрения, стимулирующие высокую самоотдачу в труде, а также выявить педагогов, имеющих высокий общественный рейтинг и признание для распространения лучших практик, обеспечивающих повышение качества образовательных результатов.

Литература

1. *Афанасьева Т. П., Новикова Г. П.* Готовность учителей к управлению развитием своей школы. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2016. № 4. С. 65–72.

2. *Афанасьева Т. П., Новикова Г. П.* Факторы, определяющие различия в готовности учителей к управлению развитием школы. // Инновационные проекты и программы в образовании. 2016. № 5. С. 30–38.
3. *Афонин С. И.* О проблемах повышения квалификации учителя и возможных решениях. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2011. № 6. С. 29–31.
4. *Белова Е. Г., Бондарева О. В.* Организация внутришкольной системы методической работы по повышению квалификации и профессиональной компетентности учителя в процессе педагогической деятельности. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2015. № 5. С. 28–32.
5. *Болотова Е. Л.* Профессиональная сертификация и аттестация педагогов // Народное образование. 2014. № 5. С. 46–51.
6. *Бреслав Е. П.* Практика независимой оценки и сертификации квалификаций «как есть» // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. 2014. № 6–7 (12). С. 59–64.
7. *Горб В. Г.* Профессиональный стандарт учителя: методологические неопределенности и способы их преодоления. // Инновационные проекты и программы в образовании. 2016. № 1. С. 6–13.
8. *Доронин А. В.* Развитие профессиональной компетентности учителей-лидеров образования в условиях стажировочной площадки // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2016. № 6. С. 17–23.
9. *Жаркова Е. Н., Калашникова Н. Г.* Применение нормативных актов, регламентирующих социально-трудовые отношения в организации, с учетом внедрения профессионального стандарта. Методические рекомендации. — Барнаул, 2015. — 60 с.
10. *Калашникова Н. Г., Жаркова Е. Н.* Построение дифференцированной программы персонализированного развития педагогов на основе оценки уровня соответствия компетенций педагога содержанию трудовых функций профессионального стандарта: методические рекомендации. — Барнаул: 2015. — 52 с.
11. *Малеванов Е. Ю., Калашникова Н. Г., Болотина Т. В., Жаркова Е. Н.* Новые оценочные процедуры в национальной системе учительского роста на основе учета оценок выпускников прошлых лет. // Инновационные проекты и программы в образовании. 2017. № 1. С. 6–17.
12. *Мельникова Е. Л.* Проблемный диалог как средство профессионально-педагогической самореализации учителя. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2015. № 6. С. 58–61.
13. *Сиденко А. С.* Новые функции учителя в условиях введения ФГОС и типы педагогических разработок. // Эксперимент и инновации в школе. 2016. № 4. С. 56–61.
14. Словарь-справочник современного российского профессионального образования/авторы-составители: *Блинов В. И., Волошина И. А., Есенина Е. Ю., Лейбовиг А. Н., Новиков П. Н.* — Выпуск 1. — М.: ФИРО, 2010.
15. *Федосов В. Н., Сырцева Т. Э., Сиденко Е. А., Сиденко А. С.* От профессиональных компетенций учителей в области реализации ФГОС к новому качеству образовательных результатов учащихся. // Эксперимент и инновации в школе. 2017. № 1. С. 27–32.

References

1. *Afanas'eva T. P., Novikov G. P.* the Willingness of teachers to manage the development of their school. // Municipal education: innovation and experiment. 2016. No. 4. P. 65–72.
2. *Afanas'eva T. P., Novikov G. P.* Factors determining the differences in the willingness of teachers to manage the development of the

- school. // Innovative projects and programs in education. 2016. No. 5. P. 30–38.
3. *Afonin S. I.* problems of improvement of qualification of teachers and possible solutions. // Municipal education: innovation and experiment. 2011. No. 6. P. 29–31.
 4. *Belova E. G., Bondareva O. V.* the Organization of intra-school system of methodical work on professional development and professional competence of teachers in the process of pedagogical activities. // Municipal education: innovation and experiment. 2015. No. 5. P. 28–32.
 5. *Bolotova E. L.* Professional certification of teachers//education. 2014. No. 5. P. 46–51.
 6. *Breslau E. P.* Practice for independent assessment and certification of qualifications-tions are “as is”//Additional professional education in the country and the world. 2014. No. 6–7 (12). P. 59–64.
 7. *Gorb V. G.* Professional standards for teachers: methodological uncertainties and ways to overcome them. // Innovative projects and programs in education. 2016. No. 1. Pp. 6–13.
 8. *Doronin A. V.* Development of professional competence of teachers-the leaders of education in the conditions of the probation area // Municipal education: innovation and experiment. 2016. No. 6. Pp. 17–23.
 9. *Zharkova E. N., Kalashnikov N. G.* The application of regulations, re-gamethrough labor relations in the organization, taking into account the introduction of the professional standard. Methodical recommendations.— Barnaul, 2015.— 60 p.
 10. *Kalashnikov N. G., Zharkova E. N.* Building a differentiated program of personalized development for teachers through the assessment of the compliance of the competence of the teachers the content of the job functions of the professional standard: guidelines.— Barnaul: 2015.— 52 p
 11. *Malevanov E. Yu., Kalashnikova N. G., Bolotina T. V., Zharkova E. N.* New evaluation procedures in the national system of teachers ‘ growth on the basis of ratings of graduates of previous years. // Innovative projects and programs in education. 2017. No. 1. With.6–17.
 12. *Melnikov, E. L.,* the Problematic dialogue as a means of professional and pedagogical self-realization of the teacher. // Municipal education: innovation and experiment. 2015. No. 6. P. 58–61.
 13. *Sidenko A. S.* New functions of the teacher in the conditions of introduction of fgos and the types of pedagogical developments. // Experiment and innovation in the school. 2016. No. 4. P. 56–61.
 14. Dictionary of modern Russian professional education/authors-compilers: V. I. Blinov, I. A. Voloshina, Eseni-E. Yu, leybovich A. N., *Novikov P. N.*— Issue 1.— M.: FIRO, 2010.
 15. *Fedosov V. N., Syrtseva E. T., Sidenko E. A., Sidenko A. S.* professional competence of teachers in implementing the GEF to a new quality of educational results of students. // Experiment and innovation in the school. 2017. No. 1. P. 27–32.

УДК 378.046.4

С. А. Курносова, Н. Н. Шевелёва, Э. Р. Баграмян

Сетевое взаимодействие в решении задач повышения качества образования в школах с низкими результатами обучения и школах, функционирующих в сложных социальных условиях

Аннотация

Введение. Реализация моделей сетевого взаимодействия образовательных организаций обусловлена необходимостью решить одну из актуальных проблем отечественного образования — повысить качество образования в школах с низкими результатами обучения и в школах, функционирующих в сложных социальных условиях. Среди проблем школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в сложных социальных условиях, наиболее острой является проблема профессиональной компетентности педагогов. Организационным механизмом обеспечения роста качества педагогических кадров в школах является система научно-методического сопровождения педагогов — сетевое взаимодействие даёт возможность получить более разнообразный спектр образовательных услуг. Поэтому обращение к анализу опыта сетевого взаимодействия в решении задач повышения качества образования в школах с низкими результатами обучения и в школах, функционирующих в сложных социальных условиях, чрезвычайно актуально.

Цель. Проанализировать возможности сетевого взаимодействия в решении задач повышения качества образования в школах с низкими результатами обучения и в школах, функционирующих в сложных социальных условиях.

Методология и методики исследования. В качестве структуры, логической организации статьи, применяемых методов и средствах деятельности был выбран аналитический обзор исследований ученых и практиков.

Результаты. В статье описаны возможности сетевого взаимодействия школ с низкими результатами обучения и в школ, функционирующих в сложных социальных условиях.

Научная новизна заключается в выявлении возможностей сетевого взаимодействия школ с низкими результатами обучения и в школ, функционирующих в сложных социальных условиях.

Практическая значимость может заключаться в том, что полученные результаты могут быть использованы при организации непрерывного образования педагогов с целью решения проблемы повышения качества образования.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, школы с низкими результатами обучения, сложные социальные условия, модели сетевого взаимодействия.

Благодарности: авторы статьи хотят выразить благодарность Бершадской Е. А., Бершадскому М. Е., Малеванову Е. Ю. за помощь в проведении исследования.

S. A. Kurnosova, N. N. Shevelyeva, E. R. Bagramyan

Networking in the task of improving the quality of education in schools with low learning outcomes and schools operating in difficult social conditions

Abstract

Introduction: The implementation of models of network interaction between educational organizations is conditioned by the solution of one of the topical problems of domestic education: improving the quality of education in schools with low learning outcomes and in schools operating under difficult social conditions. Among the problems of schools with low educational outcomes and schools functioning in difficult social conditions, the problem of the professional competence of teachers is the most acute. The organizational mechanism for ensuring the growth of the quality of teaching staff in schools is the system of scientific and methodological support of teachers — network interaction makes it possible to obtain a more diverse range of educational services. Therefore, the appeal to the analysis of the experience of network interaction in solving problems of improving the quality of education in schools with low learning outcomes and in schools operating under difficult social conditions is extremely important.

Aim. Analyze the possibilities of networking in solving problems of improving the quality of education in schools with low learning outcomes and in schools operating under difficult social conditions.

Methodology and research methods. The analytical review of the research of scientists and practitioners was chosen as the structure, logical organization of the article, applied methods and means of activity.

Results. The article describes the possibilities of network interaction between schools with low learning outcomes and in schools operating under difficult social conditions.

Scientific novelty consists in revealing the possibilities of network interaction of schools with low learning outcomes and in schools operating under difficult social conditions.

Practical significance can be that the results obtained can be used to organize the continuous education of teachers in order to solve the problem of improving the quality of education.

Keywords: network interaction, schools with low learning outcomes, complex social conditions, network interaction models.

Acknowledgments: the authors of the article wish to express their gratitude to Bershadskaya E.A., Bershadsky M.E., Malevanov E. Yu. For help with the research.

Введение. Одна из острых проблем отечественного образования — повышение качества образования в школах с низкими результатами обучения и школах, функционирующих в сложных социальных условиях. Идёт поиск эффективных путей и механизмов решения данной проблемы, в частности выявляются возможности сетевого взаимодействия образовательных организаций в решении включённых в проблему задач.

В рамках мероприятия 2.5 «Повышение профессионального уровня педагогических и руководящих кадров общего образования» Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы, утверждённой Постановлением Правительства Российской Федерации от 23 мая 2015 года № 497, предусмотрено обеспечение роста качества педагогических кадров в школах путём конкурсной поддержки региональных

программ и экспертно-аналитического сопровождения таких программ [21].

С целью повысить качество образования в школах с низкими результатами обучения, создать систему выявления и распространения лучших региональных практик и программ помощи школам на всей территории страны Министерство образования и науки России реализует проект «Разработка, апробация и внедрение программы выравнивания возможностей обучающихся на получение качественного образования в школах с низкими результатами обучения».

В число регионов-участников проекта вошли Ярославская область, Алтайский край, Пермский край, Тамбовская область, Чеченская Республика, Чувашская Республика, Ямало-Ненецкий автономный округ, Псковская область, Самарская область, Свердловская область, Томская область, ХМАО, Челябинская область, Республика Саха (Якутия), Республика Татарстан, Республика Тыва, Республика Хакасия и многие другие регионы Российской Федерации [3,5,7].

Возможность получить более разнообразный спектр образовательных услуг, выбирать многообразные возможные пути движения педагога к поставленной цели [2,4,6,8,9] и выстраивать индивидуальную траекторию развития обеспечивает сетевое взаимодействие (вузов, институтов переподготовки и повышения квалификации работников образования, центров дополнительного образования детей) в научно-методическом сопровождении педагогов [20].

Под сетевым взаимодействием образовательных организаций понимается взаимодействие, в котором участники обмениваются друг с другом какими-то ресурсами (находками, идеями, способами деятельности), осуществляют какую-то совместную деятельность, создают и реализуют какие-то совместные проекты; система горизонтальных и вертикальных связей с целью обеспечения доступности качественного образования для всех категорий граждан.

Сетевое взаимодействие позволяет:

- совершенствовать управленческую компетенцию администрации школы;
- обеспечивать информационную открытость деятельности школы;
- расширить перечень образовательных услуг для обучающихся, в том числе, посредством реализации образовательных программ в сетевой форме;
- привлекать преподавателей высшей школы для организации научно-исследовательской деятельности, реализации образовательных программ профильных предметов и проведения занятий, создания совместных индивидуальных образовательных программ;
- повышать профессиональную компетентность педагогов;
- разрабатывать методические материалы, рекомендации для педагогов;
- осуществлять прямой контакт участников друг с другом, использовать общий ресурс сети для нужд каждого конкретного участника;
- помогает школам с разным уровнем качества результатов обучения выстроить межшкольное партнёрство, познакомиться с опытом других образовательных организаций, найти «лучшие практики», получить критический отзыв о собственной деятельности.

Обзор литературы

Модели сетевого взаимодействия классифицируют на разных основаниях. Так, на основе участия организаций, реализующих образовательные программы одного или нескольких уровней образования, выделяют горизонтальные, вертикальные и смешанные модели.

1) **Горизонтальная модель** (при взаимодействии организаций, реализующих программы одинакового уровня) предполагает реализацию образовательной программы или её отдельных модулей с использованием ресурсов другой организации, что позволяет повысить качество образования за счёт объединения интеллектуальных ресурсов, создания единой информационно-образовательной среды, общей методической и технологической базы [19].

Например, в Республике Мордовии организовано сетевое взаимодействие школ с разным уровнем качества результатов обучения, сформировано межшкольное партнёрство из числа участников НО «Ассоциация лучших школ Республики Мордовия и школ, работающих в сложных социальных условиях», организуется деятельность, ориентированная на переход в эффективный режим функционирования.

2) **Вертикальная модель** объединяет организации, реализующие образовательные программы разного уровня, частичное использование (заимствование) контента более сильных организаций для формирования результатов обучающихся разных уровней. Т. В. Абанкина отмечает: ««Вертикаль» — это образовательные центры и социокультурные комплексы, созданные как единое юридическое лицо со структурными подразделениями или сетью филиалов. Фактически это иерархическая модель с опорной (базовой) школой, а также формирование образовательных центров на основе более сильной полной (средней) школы и клиентских отношений с сетью иных школ — ниже ступенью или менее оснащенных, а также учреждений дополнительного образования и культуры. Конкретное правовое оформление и финансирование таких вертикально интегрированных образовательных центров и социокультурных комплексов может быть различным» [1, с. 15].

Данная модель даёт желательный результат, если осуществляется концентрация ресурсов в образовательных центрах, опорных, базовых школах, ресурсных центрах, которые позволяют аккумулировать дополнительные финансовые средства, получаемые из других программных источников. Обязательным условием реализации такой модели является существование вертикально интегрированных образовательных центров, создание новых образовательных моделей и педагогических технологий, например педагог-тьютор [1, с. 20], единая программа деятельности, которая будет обладать мобильностью для перераспределения ресурсов с целью создания единого образовательного пространства.

Например, сетевое взаимодействие школ Московской области, а также школ Республики Карелия, Республики Чувашия, Ярославской, Томской, Белгородской, Тверской, Костромской, Тамбовской областей — система межрегиональных мероприятий, осуществляемых Центром социально-экономического развития школы Института

образования НИУ ВШЭ в партнерстве с региональными и муниципальными органами управления. Вместе с этим, координатором деятельности школ Московской области является Центр стратегических разработок ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», который осуществляет свою деятельность в рамках реализации «Антикризисной программы и программы повышения качества образования в школах с низкими образовательными результатами, работающими в сложных социальных контекстах», утверждённой приказом министра образования Московской области, где определён перечень пилотных общеобразовательных учреждений, механизмы координации и сопровождения их работы.

3) **Смешанная модель** предполагает наличие элементов горизонтальной и вертикальной моделей [19], объединяет образовательные организации, реализующие образовательные программы различных вида, уровня и (или) направленности, организации культуры, спорта, здравоохранения, социального обеспечения.

Например, такая модель реализуется на базе ведущих ВУЗов республики Коми, в республике Алтай, где организовано взаимодействие Регионального учебно-методического объединения (РУМО), БУ ДПО РА «Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования РА» (ИПКиППРО РА), БУ РА «Республиканский центр оценки качества образования» (РЦОКО), БОУ РА «Центр психолого-медико-социального сопровождения» (ППМС-Ц), АОУ ДОД «Республиканский центр дополнительного образования детей» (РЦДОД) и муниципальных органов управления образованием (МОУО), предметных методических объединений (МО) по психологическому, методическому и экспертному сопровождению школ по вопросам управления качеством образования.

В число регионов-участников проекта «Разработка, апробация и внедрение программы выравнивания возможностей обучающихся на получение качественного образования в школах с низкими результатами обучения», который реализует Министерство образования и науки России, вошёл Алтайский край [16].

На основе «Концепции развития образовательной сети Алтайского края» [13] в крае реализуются следующие модели сетевого взаимодействия:

- модель 1 — многоуровневый и многопрофильный образовательный комплекс (создаётся единое юридическое лицо, объединяющее организации (школа, детский сад, организация дополнительного образования детей) с сохранением работоспособности всех зданий);

- модель 2 — опорная школа с сетью филиалов (создаётся единое юридическое лицо, объединяющее среднюю школу (в качестве опорной) и основные или начальные малокомплектных и малочисленных школы (в качестве филиалов), реализующие в том числе программы дошкольного образования);

- модель 3 — школьный округ — сотрудничество образовательных организаций всех типов на основе соглашения о сотрудничестве и плана совместной деятельности (паритетные отношения юридически самостоятельных организаций);

- модель 4 — школьный округ — совместная реализация образовательных программ в сетевых формах (программ

учебных предметов, элективных курсов, программ внеурочной деятельности) на основе утверждённой партнёрами образовательной программы (части программы) и договора о сетевой форме;

- модель 5 — социальное партнерство (взаимодействие между школой и образовательными организациями разных типов, организациями культуры, спорта, общественными организациями) на основе договоров простого товарищества, соглашений (единовременного или постоянного характера), совместных проектов и плана совместной деятельности;

- модель 6 — взаимодействие в рамках инновационной инфраструктуры через различные способы распространения опыта (статус региональной инновационной площадки обязывает школу работать для повышения профессионализма руководителей и педагогов других школ).

Школа может одновременно быть субъектом взаимоотношений по нескольким моделям сетевого взаимодействия.

Во всех проанализированных моделях используются дистанционные технологии как средство сетевого взаимодействия.

Сетевое взаимодействие реализуется в следующих формах: совместная разработка и реализация учебных планов, образовательных программ; единые формы контроля и оценки качества образовательных результатов школьников; общие методические дни, консультации, семинары и другие формы повышения квалификации педагогов; совместные педагогические советы и родительские собрания; совместные мероприятия с детьми (конкурсы, встречи, олимпиады, соревнования, проекты); выработка единых подходов к экспертизе профессиональной компетентности при аттестации педагогов; разработка комплекса мер по адаптации подвозимых детей в коллективе большой школы; совместное пользование библиотекой, компьютерным классом, спортивным залом, оборудованием, автобусом и др. [13].

В 2015 году в Алтайском крае началось внедрение в практику новых форм сетевого взаимодействия: 136 общеобразовательных организаций реализуют на договорной основе часть своей образовательной программы, используя ресурсы сторонних организаций. В сетевых формах обучаются около 6 тысяч школьников. Дистанционное обучение организовано в 261 общеобразовательной организации, что составляет 23% от общего количества школ края [13]. В 2016 году создано 52 образовательных комплекса: 51 — по варианту «Школа + детский сад», 1 — «Школа + организация дополнительного образования», 3 — «Объединение организаций дополнительного образования детей». В 129 общеобразовательных организациях программы дошкольного образования реализуются в детских садах при школе.

Опорные школы с сетью филиалов в сельской местности обеспечивают условия реализации ФГОС в малочисленных школах через эффективное управление, методическое сопровождение, единую информационно-образовательную среду, эффективное распределение и совместное использование ресурсов. Данная модель сетевого взаимодействия в 2016–2017 учебном году реализуется в 48 муниципалитетах (2015 год — в 43 муниципалитетах). Количество опорных школ увеличилось с 101 в 2015 году до 128 в 2016 году.

Расширяется внедрение новой формы сетевого взаимодействия образовательных организаций — совместной реализации образовательных программ, что обеспечивает возможность обучения школьников с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность. В сетевых формах реализуют свои образовательные программы 147 общеобразовательных организаций в 42 муниципалитетах (2015 год — в 36 муниципалитетах). Всего в сетевых формах обучаются более 10 тысяч школьников с 1 по 11 классы. Образовательные программы реализуются 119 ресурсными образовательными организациями, из них 74 — школы, 31 — организации дополнительного образования и 31 — иные организации, осуществляющие образовательную деятельность.

Вместе с этим существуют серьёзные препятствия для развития сетевого взаимодействия: недостаточная информированность образовательных организаций о возможностях совместной реализации программ, недостаточный уровень использования школами возможности решения кадровых и материально-технических проблем через различные формы сетевого взаимодействия с образовательными организациями, организациями культуры, спорта, дополнительного образования детей; неэффективное использование оборудования, низкая скорость подключения к сети Интернет (скорость подключения к сети Интернет от 1 мбит/с и выше имеют только 20% от общего числа сельских школ) [13].

Вызывает интерес классификация, основанная на типах образовательных ресурсов, которые могут быть использованы как сетевые [18]: кадровых, информационных, материально-технических, учебно-методических, социальных.

К **кадровым ресурсам**, которые могут быть использованы как сетевые ресурсы совершенствования и формирования профессиональных компетенций педагогов, относятся высококвалифицированные педагогические работники, владеющие современными образовательными технологиями, методиками обучения, эксперты в области оценки профессиональных квалификаций.

Информационные ресурсы включают базы данных, аккумулирующие информацию о новейших образовательных технологиях, тенденциях развития образования; электронные библиотеки; депозитарии мультимедийных продуктов и т.д. Например, сайт педагогов-победителей конкурсов профессионального мастерства Московской области создан и действует в целях «оказания всесторонней методической помощи работникам образования, обмена передовым педагогическим опытом и инновационными подходами в современной педагогике, распространения новаторских идей, методов и форм обучения и воспитания, популяризации профессии учителя» [18].

Сетевое взаимодействие обеспечивается современной информационной платформой. Так в Тамбовской области в рамках реализации проекта помощи сильным школам с низкими результатами обучения и школам, функционирующим в сложных социальных условиях, значительные средства вкладываются в приобретение современного оборудования. Методическая помощь десяти школ-лидеров десяти отстающим школам направлена на овладение педагогами современными технологиями, обеспечивающими индивидуальный подход и достижение

планируемых результатов, в том числе с использованием электронных образовательных ресурсов, социальных сетевых сервисов; использование в образовательном процессе инновационного оборудования (интерактивная доска, цифровые лаборатории, конструкторы, система контроля для мониторинга учебных достижений и др.) [22].

Комплексная образовательная платформа «Мобильная Электронная Школа» [15], включающая сетевые образовательные онлайн-ресурсы, создана в Ямало-Ненецком автономном округе в целях реализации комплекса мер Государственной программы РФ «Развитие образования» на 2013–2020 годы (Распоряжение Правительства РФ № 792-р от 15.05.2013) в части обеспечения максимально равной доступности услуг общего и дополнительного образования, достижения современного качества образовательных услуг и высоких результатов образования и социализации обучающихся, в том числе для школ, работающих в сложных условиях и кочевых школ [22]. Платформа обеспечивает партнёрство школ с низкими образовательными результатами и кочевых школ с базовыми школами; профессиональное развитие педагогических кадров на основе реализации программ повышения квалификации; вовлечение семей в образовательный процесс и взаимодействие родителей и местных сообществ. Платформа включает специализированные программы и методические материалы для подготовки тьюторов и повышения квалификации преподавателей, реализующих образовательные программы основного и дополнительного образования. Школы с низкими образовательными результатами получают поддержку ведущих педагогов базовых школ с сильным кадровым потенциалом.

К **материально-техническим ресурсам**, которые могут быть использованы как сетевые, относятся специализированные помещения, оборудование, инструменты и материалы, используемые в образовательных целях, а также учебные аналоги оборудования (компьютерные модели, тренажеры, имитаторы и т.д.). Так в Московской области разработан и внедрен механизм конкурсной финансовой поддержки школ, работающих в сложном социальном контексте (в частности, определён грант для победителей конкурса).

Группа **учебно-методических ресурсов** включает: основные и дополнительные профессиональные образовательные программы, профессиональные модули по современным образовательным технологиям и методам их освоения; методические материалы; оценочные материалы, определяющие критерии и показатели сформированности планируемых результатов; интерактивные обучающие и диагностирующие программы.

Например, на базе Института развития образования Мурманской области организовано повышение квалификации по программам дополнительного профессионального образования для руководителей, заместителей руководителей общеобразовательных организаций («Развитие управления качеством образования»), педагогов («Развитие качества преподавания»), педагогов-психологов («Психологическое сопровождение образовательного процесса в условиях введения и реализации ФГОС ОО»); разработаны методические рекомендации «Организация работы с учащимися, испытывающими трудности в обучении».

С целью выявления и распространения лучших региональных практик и программ помощи школам на всей территории страны Алтайский краевой институт повышения квалификации работников образования (является куратором проекта «Разработка, апробация и внедрение программы выравнивания возможностей обучающихся на получение качественного образования в школах с низкими результатами обучения») сотрудничает с Белорусским национальным институтом образования, Российской академией образования, Институтом развития образования Ярославской области, Челябинским институтом переподготовки и повышения квалификации работников образования и Академией повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.

Так в августе 2016 года при поддержке Министерства образования и науки Челябинской области Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования совместно с Академией повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (г. Москва) провёл семинар «Общественно-профессиональное обсуждение модельных региональных программ и методических комплектов, направленных на повышение эффективности реализации основных образовательных программ в общеобразовательных организациях с низкими результатами обучения» для специалистов Министерства образования и науки Алтайского края, Челябинской области; сотрудников Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования; специалистов Регионального центра оценки качества и информатизации образования; руководителей и специалистов муниципальных органов местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования, муниципальных методических служб; руководителей, заместителей руководителей и педагогов образовательных организаций Алтайского края и Челябинской области. В семинаре приняли участие 67 человек в очном режиме, а также 25 человек — в режиме видеоконференцсвязи (Алтайский край, г. Магнитогорск Челябинской области) [10,11].

Социальные ресурсы, которые могут быть использованы как сетевые, включают налаженные партнерские связи с организациями реального сектора экономики региона; «горизонтальные» связи в профессионально-педагогическом сообществе региона; связи с общественными объединениями и некоммерческими организациями, выражающими интересы работодателей данного сегмента рынка труда, профессиональных сообществ и т.д. [14, с. 3–4].

В частности, в Алтайском крае обеспечено взаимодействие школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в сложных социальных условиях, с профессиональными общественными объединениями, органами государственного-общественного управления и родительской общественностью в управлении качеством образования.

Кадровые ресурсы нескольких образовательных организаций могут объединяться на договорной основе в **Ассоциации**. В рамках такого объединения создаются, совместно используются или осуществляется обмен электронными ресурсами. Участники Ассоциации в зависимости от ситуации и решаемой задачи могут выступать как

в роли управляемого субъекта, так и в роли управляющего органа, или в роли метacentра, осуществляющего руководство центрами.

Так в Забайкальском крае в рамках реализации комплекса мероприятий, направленных на создание условий для получения качественного общего образования, организуется сетевое взаимодействие образовательных организаций, где особую роль отводят муниципальным методическим службам, которые не только обеспечивают тьюторское сопровождение на муниципальном уровне, но и обеспечивают сетевое взаимодействие методических служб районов, организацию стажировочных мероприятий, создают и координируют деятельность сетевых педагогических сообществ (Отделения РУМО). В Московской области в г. Дмитрове создано сетевое сообщество школ, находящихся в сложных социальных условиях и показывающих традиционно низкие результаты, с целью взаимодействия и обмена опытом. На сайте участники публикуют материалы, отражающие опыт коллективов школ по повышению качества образования [17].

Сетевое взаимодействие позволяет реализовать **специальные проекты**. Например, в Калининградской области организован конкурсный отбор «Повышение качества образования в школах с низкими результатами обучения и в школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях», региональный проект по поддержке школ, имеющих низкие образовательные результаты и функционирующих в сложных социальных условиях «Школы эффективного роста» в 2016–2019 годах. В Ярославской области реализуются региональные комплексные проекты «Региональная стратегия поддержки школ, работающих в неблагоприятных социальных условиях при переходе в эффективный режим работы» и «Региональная стратегия поддержки школ, работающих в неблагоприятных социальных условиях при переходе в эффективный режим работы» [23]. В рамках проектов осуществляется профессиональное взаимодействие директоров, педагогов, образовательных организаций Ярославской, Калининградской и Московской областей, территориальных предметных (межпредметных) объединений, специалистов Центра социально-экономического развития школы Института образования НИУ «Высшая школа экономики», департамента образования Ярославской области, Института развития образования Ярославской области.

Все модели сетевого взаимодействия (горизонтальные, вертикальные, смешанные) предполагают **партнерские отношения** — совместное использование ресурсов в соответствии с договором. При этом возможна большая опора на ресурсы одного из партнеров, в частности, ресурсы образовательной организации, являющейся **стажировочной площадкой**.

Например, ГБУ ДПО «МРИО» Республики Мордовия является региональной стажировочной площадкой по теме: «Повышение качества образования в школах Республики Мордовия с низкими результатами обучения и в школах Республики Мордовия, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях».

Каждая школа Чувашской Республики с высокими показателями результатов ЕГЭ становится базовой площадкой для повышения квалификации всех педагогов республики.

Помимо этого, с целью повышения уровня квалификации педагогов, работающих в школах с низкими результатами обучения, обучения педагогов эффективным технологиям работы со школьниками организуются группы, объединяющие «топовую» школу и две-три школы с низкими результатами [12]. (В 2016 году в ТОП-500 лучших школ страны вошли 9 школ Чувашии, в ТОП-200 лучших сельских школ — 8 школ Чувашии. В ТОП 200 общеобразовательных организаций, обеспечивающих высокие возможности развития способностей учащихся вошли 3 школы республики).

В рамках всех моделей действуют **творческие лаборатории педагогов**, предполагающие создание и использование ресурсов внутри группы. (Например, в Кировской области в рамках реализации вертикальной модели действует творческая лаборатория по теме: «Управление качеством результатов освоения ООП (метапредметных, предметных, личностных) в условиях ФГОС», в Курганской области успешно функционируют как временные, так и постоянные творческие лаборатории, в частности, междисциплинарного характера).

Материалы и методы

В качестве структуры, логической организации статьи, применяемых методов и средств деятельности был выбран аналитический обзор исследований ученых и практиков из открытых источников информации.

Результаты исследования

Таким образом, полученные результаты проведенного исследования позволяют определить возможности сетевого взаимодействия педагогов в решении задач повышения качества образования в школах с низкими результатами обучения и в школах, функционирующих в сложных социальных условиях. Важно отметить, что сетевая форма организации сообществ педагогов обладает инновационным образовательным эффектом. Такая форма взаимодействия позволяет учителю развивать профессионально-личностные компетенции, выстраивать индивидуальную траекторию развития, узнавать актуальную информацию, демонстрировать достижения, осуществлять анонс, отчет или презентацию своей деятельности. Один из основных принципов организации — принцип открытости. Выбор формы сетевого взаимодействия зависит от поставленных задач и потребностей участников взаимодействия.

Обсуждение и заключения

Анализ практики организации сетевых моделей в школах с низкими результатами обучения и в школах, функционирующих в сложных социальных условиях позволил определить их виды: горизонтальные, вертикальные и смешанные — а также виртуальные формы организации сетевого взаимодействия: виртуальные формы обучения, создание и ведение сайтов, создание и ведение блогов, создание и ведение форумов (очные, дистанционные): ассоциации, специальные проекты, партнерство, стажировочная площадка, творческие лаборатории педагогов. В то же время, полученные результаты не исчерпывают всей полноты и сложности проблемы реализации сетевого

взаимодействия в решении задач повышения качества образования в школах с низкими результатами обучения и в школах, функционирующих в сложных социальных условиях, чрезвычайно актуально. Перспективными являются такие направления исследования, как: изучение специфики и целесообразности использования предложенных модели в условиях городских и сельских школ; разработка рискологического аспекта реализации сетевых моделей в школах с низкими результатами обучения и в школах, функционирующих в сложных социальных условиях.

Литература

1. *Абанкина Т. В.* Стратегии и технологии сетевого взаимодействия образования и культуры // Притяжение образования. Пятые Сабуровские чтения: тезисы докладов. — М.: Логос, 2015. С. 12–40.
2. *Загвязинский В. И.* Изменение социальных функций образования и его стратегических ориентиров в период модернизации // Инновационные проекты и программы в образовании. 2012. № 1. С. 3–6.
3. *Бершадская Е. А., Бершадский М. Е.* Методы выявления профессиональных дефицитов у учителей школ с низкими результатами и школ, функционирующих в сложных условиях. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2017. № 2. С. 41–51.
4. *Иванова Н. Н., Шульженко С. В., Гнеушева Л. Г.* Психолого-педагогическая поддержка учащихся в связи с адаптацией к изменяющимся условиям образовательного процесса. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2016. № 4. С. 19–23
5. *Новоселова С. Ю., Потемкина Т. В., Болотина Т. В., Грачева С. Ю.* Аналитический обзор международной практики поддержки школ с низкими результатами обучения. // Инновационные проекты и программы в образовании. 2016. № 5. С. 55–60.
6. *Пакалина Е. Н.* Психолого-педагогическая поддержка и сопровождение как условие предупреждения отчуждения от образовательного процесса в детском, подростковом и юношеском возрастах. // Эксперимент и инновации в школе. 2011. № 1. С. 68–76.
7. *Сиденко А. С.* Особенности управления развитием инновационных процессов в образовательных организациях при введении ФГОС. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2017. № 1. С. 67–76.
8. *Сиденко А. С., Сиденко Е. А.* Этапы реализации миссии инновационной школы посредством внутрифирменного повышения квалификации. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2015. № 5. С. 32–36.
9. *Федосов В. Н., Сырцева Т. Э., Сиденко Е. А., Сиденко А. С.* От профессиональных компетенций учителей в области реализации ФГОС к новому качеству образовательных результатов учащихся. // Эксперимент и инновации в школе. 2017. № 1. С. 27–32.
10. *Фоменко С. Л., Белова Л. Н.* Педагогические условия становления педагогического коллектива как субъекта деятельности в современной школе // Инновационные проекты и программы в образовании. 2015. № 5. С. 6–12.
11. *Фоменко С. Л.* Приоритетные направления профессионального становления и развития педагогического коллектива современной школы // Инновационные проекты и программы в образовании. 2015. № 1. С. 28–31.
12. Игнатъев встретился с представителями лучших школ России [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://urmschool.ru/>

- novosti/119-ignatev-vstretilsya-s-predstaviteliymi-luchshikh-shkol-rossii (дата обращения: 08.03.2017).
13. Концепция развития образовательной сети Алтайского края [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://pavlovsk.ucoz.ru/1/konceptsiya_gazvitija_seti.doc (дата обращения: 11.03.2017).
 14. Методические рекомендации по вопросам сетевого взаимодействия образовательных учреждений профессионального образования в области подготовки рабочих кадров и специалистов технической направленности (уровня СПО) [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahukewjzwowq2qnnahvmyjokhz4mdmaqfggbmaa&url=http%3a%2f%2fbakalavr.ntf.ru%2fdswmedia%2fversiya2_rekomendaciiposetevomuvzaimodeyst.doc&usg=afqjcnelmrj_n5uyxrt8sw319oht1inaxq&bvm=Bv.124272578, d.bgg (дата обращения: 15.03.2017).
 15. Мобильное электронное образование [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://priurale.ru/wp-content/uploads/2016/02/Письмо-Сидоровой-И.К..pdf> (дата обращения: 11.03.2017). 6
 16. Новости Барнаула [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://barnaul-news.net/other/2016/08/04/82173.html> (дата обращения: 11.03.2017).
 17. Программа развития «Сетевое взаимодействие в реализации модели «школа — профессиональное образование» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://pandia.ru/text/78/123/42281-2.php> (дата обращения: 08.03.2017).
 18. Работа школы в сложном социальном контексте: возможности улучшения результатов [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://atestped.dmou7.edumsko.ru> (дата обращения: 15.03.2017).
 19. Сайт педагогов-победителей конкурсов профессионального мастерства Московской области [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://xn--7sbbfosnejqo5bxa2e9c0b.xn--p1ai/%D1%83%D1%81%D0%BF%D0%B5%D1%88%D0%BD%D1%8B%D0%B5-%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B8/%D1%80%D0%B5%D0%B3%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%B0-%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%8B%D0%B5-%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B8/%D0%B0%D0%BD%D1%82%D0%B8%D0%BA%D1%80%D0%B8%D0%B7%D0%B8%D1%81%D0%BD%D0%B0%D1%8F-%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BC%D0%B0-%D0%BC%D0%BE%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B9/> (дата обращения: 15.03.2017).
 20. Тимофеева О. А. Система организации сетевых образовательных программ (программ академической мобильности, совместных образовательных программ, программ двух дипломов) в Казанском (Приволжском) федеральном университете [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://udsu.ru/official/networking_education (дата обращения: 15.03.2017).
 21. Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 годы, утверждённая Постановлением Правительства Российской Федерации от 23 мая 2015 года № 497 1 [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://soiro.ru/sites/default/files/fcpro_2016-2020_gody.pdf (дата обращения: 17.03.2017).
 22. Челябинский институт переподготовки повышения квалификации работников образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ipk74.ru/news?start=40> (дата обращения: 11.03.2017).
 23. Школы-лидеры помогают отстающим [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.vestitambov.ru/?new_id=54084 (дата обращения: 11.03.2017).
 24. Школы, работающие в сложных социальных контекстах [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.iro.yar.ru/index.php?id=1869> (дата обращения: 11.03.2017).

References

1. Abankina TV Strategies and technologies of the network interaction of education and culture. *The attraction of education. Fifth Saburov Readings: abstracts.* — Moscow: Logos, 2015. P. 12–40.
2. Zagvyazinsky V.I. Change of social functions of education and its strategic landmarks in the period of modernization. *Innovative projects and programs in education.* 2012. № 1. P. 3–6.
3. Bershadskaya E. A., Bershad M. E. Methods of identifying professional deficits of teachers in schools with poor results and schools operating in challenging conditions. // *Municipal education: innovation and experiment.* 2017. No. 2. Pp. 41–51.
4. Ivanova N. N., Shulzhenko S. V. Gneushev L. G. PSIKHOLOGO-pedagogical support of students in relation to adaptation to changing conditions of the educational process. // *Municipal education: innovation and experiment.* 2016. No. 4. P. 19–23/
5. Novoselova S. Yu., Potemkin, T. V., Bolotina T. V., Grachev, S. Y. an Analytical review of international practice to support schools with low learning outcomes. // *Innovative projects and programs in education.* 2016. No. 5. P. 55–60.
6. Paceline E. N. Psycho-pedagogical support as a condition of prevention of alienation from the educational process during childhood, adolescence and youth ages. // *Experiment and innovation in the school.* 2011. No. 1. P. 68–76.
7. Sidenko A. S. Specific features of managing development of innovative processes in educational institutions with the introduction of the FSSES. // *Municipal education: innovation and experiment.* 2017. No. 1. P. 67–76.
8. Sidenko A. S., Sidenko E. A. the Stages of the innovative mission of the school through in-house training. // *Municipal education: innovation and experiment.* 2015. No. 5. P. 32–36.
9. Fedosov V. N., Syrtseva E. T., Sidenko E. A., Sidenko A. S. professional competence of teachers in implementing the GEF to a new quality of educational results of students. // *Experiment and innovation in the school.* 2017. No. 1. P. 27–32.
10. Fomenko S. L., Belova L. N. Pedagogical conditions for the formation of a pedagogical collective as a subject of activity in a modern school. *Innovative projects and programs in education.* 2015. № 5. With. 6–12.
11. Fomenko S. L. Priority directions of professional formation and development of the pedagogical collective of the modern school. *Innovative projects and programs in education.* 2015. № 1. P. 28–31.
12. Ignatiev met with representatives of the best schools in Russia. Available at: <http://urmschool.ru/novosti/119-ignatev-vstretilsya-s-predstaviteliymi-luchshikh-shkol-rossii> (Accessed 08.03.2017).
13. The concept of development of the educational network of the Altai Territory Available at: http://pavlovsk.ucoz.ru/1/konceptsiya_razvitija_seti.doc (Accessed 11.03.2017).
14. Methodical recommendations on the issues of network interaction of educational institutions of vocational education in the field of training of working cadres and specialists of technical orientation (level of ACT) Available at: https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahukewjzwowq2qnnahvmyjokhz4mdmaqfggbmaa&url=http%3a%2f%2fbakalavr.ntf.ru%2fdswmedia%2fversiya2_rekomendaciiposetevomuvzaimodeyst.doc&usg=afqjcnelmrj_n5uyxrt8sw319oht1inaxq&bvm=Bv.124272578, d.bgg (Accessed 15.03.2017).

15. Mobile electronic education Available at: <http://priurale.ru/wp-content/uploads/2016/02/Pisho-Sidorovoy-I.K..pdf> (Accessed 11.03.2017).
16. News of Barnaul Available at: <http://barnaul-news.net/other/2016/08/04/82173.html> (Accessed 11.03.2017).
17. Development program "Network interaction in the implementation of the model "school – vocational education". Available at: <http://pandia.ru/text/78/123/42281-2.php> (Accessed 08.03.2017).
18. The work of the school in a complex social context: opportunities to improve results. Available at: <http://atestped.dmou7.edumsko.ru> (Accessed 15.03.2017).
19. Website of teachers-winners of professional skills competitions in the Moscow region. Available at: <http://xn--7sbbfosnejqo5bxa2e9c0b.xn--p1ai/%D1%83%D1%81%D0%BF%D0%B5%D1%88%D0%BD%D1%8B%D0%B5-%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B8/%D1%80%D0%B5%D0%B3%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%8B%D0%B5-%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B8/%D0%B0%D0%BD%D1%82%D0%B8%D0%BA%D1%80%D0%B8%D0%B7%D0%B8%D1%81%D0%BD%D0%B0%D1%8F-%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BC%D0%B0-%D0%BC%D0%BE%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B9/> (Accessed 15.03.2017).
20. Timofeeva OA System of organization of network educational programs (programs of academic mobility, joint educational programs, programs of two diplomas) in Kazan (Privolzhsky) federal university. Available at: http://udsu.ru/official/networking_education (Accessed 15.03.2017).
21. Federal target program for the development of education for 2016–2020, approved by the Decree of the Government of the Russian Federation of May 23, 2015 No. 497 1. Available at: http://soiro.ru/sites/default/files/fcpro_2016-2020_gody.pdf (Accessed March 17, 2017).
22. Chelyabinsk Institute of Retraining of Advanced Training of Educators Available at: <http://ipk74.ru/news?start=40> (Accessed 11.03.2017).
23. Leading schools help the laggards Available at: http://www.vestitambov.ru/?new_id=54084 (Accessed 11.03.2017).
24. Schools working in complex social contexts Available at: <http://www.iro.yar.ru/index.php?id=1869> (Accessed 11.03.2017).

УДК 378.046.4

Т.А. Конобеева, Н.Н. Шевелёва

Развитие учителя в условиях деятельности педагогических команд

Аннотация

Введение. В современных инновационных условиях развития отечественного образования очевидна необходимость в профессионально-личностном росте учителя. Данный вопрос изучен в отечественной и зарубежной педагогике достаточно глубоко, однако практика решения проблемы развития учителя в условиях деятельности педагогических команд начинает только зарождаться.

Цель. Проанализировать возможности развития учителя в условиях деятельности педагогических команд.

Методология и методики исследования. В качестве структуры, логической организации статьи, применяемых методов и средств деятельности был выбран аналитический обзор исследований ученых и практиков.

Результаты. В статье описаны возможности развития учителя в условиях деятельности педагогических команд с целью повышения качества образования.

Научная новизна заключается в выявлении возможностей развития учителя в условиях деятельности педагогических команд.

Практическая значимость может заключаться в том, что полученные результаты могут быть использованы при организации научно-методического сопровождения учителя, использования потенциала педагогических команд с целью решения проблемы повышения качества образования.

Ключевые слова: педагогическая команда, развитие учителя, профессионально-личностный рост, качество образования, образовательная организация.

Благодарности: авторы статьи хотят выразить благодарность Баранникову К. А., Вачковой С. Н. за помощь в проведении исследования.

Tatiana A. Konobeeva, Natalia N. Sheveleva

Development of the teacher in the conditions of pedagogical team activities

Abstract

Introduction. In modern innovative conditions for the development of domestic education, there is a clear need for a professional-personal growth of the teacher. This issue has been studied in domestic and foreign pedagogy rather deeply, however, the practice of solving the problem of teacher development in the conditions of pedagogical teams is beginning to emerge.

Goal. To analyze the possibilities for the development of the teacher in the conditions of the activity of the pedagogical teams.

Methodology and methods of research. The analytical review of the research of scientists and practitioners was chosen as the structure, logical organization of the article, applied methods and means of activity.

Results. The article describes the possibilities for the development of the teacher in the conditions of the activities of pedagogical teams in order to improve the quality of education.

The scientific novelty consists in revealing the possibilities for the development of the teacher in the conditions of the activity of pedagogical teams.

Practical significance can be that the results obtained can be used to organize the scientific and methodological support of the teacher, using the potential of pedagogical teams to solve the problem of improving the quality of education.

Keywords: pedagogical team, teacher development, professional-personal growth, quality of education, educational organization.

Acknowledgments: the authors of the article want to express their gratitude to Barannikov K. A., Vachkova S. N. For help with the research.

Введение

В современных инновационных условиях развития отечественного образования очевидна необходимость в профессионально-личностном росте учителя. Данный вопрос изучен в отечественной и зарубежной педагогике достаточно глубоко, однако практика решения проблемы развития учителя в условиях деятельности педагогических команд начинает только зарождаться. Отечественные и зарубежные научные исследования последнего десятилетия немногочисленны и опираются, в первую очередь, на обоснование необходимости создания педагогических команд, дают теоретический анализ сущности термина «педагогическая команда», определяют значение данного феномена для практики, устанавливают общие и прикладные принципы организации и функционирования педагогических команд, их психологические характеристики.

В тоже время в этой связи немаловажно отметить такие принципы Деминга, которые влияют на качество деятельности, в том числе и образовательной, как поощрение образования и самосовершенствования сотрудников, а также вовлечение каждого в работу по преобразованию компании [2,7]. Представляется, что вовлечь каждого учителя в деятельность образовательной организации возможно через участие в деятельности педагогической команды. С другой стороны, в современных условиях в связи с изменениями государственного заказа, социума, внутренней среды организации, созданием проектов, изменением целей и задач, образовательных результатов школьников необходима деятельность педагогических команд.

Таким образом, актуальность указанной выше проблемы задаётся очевидным противоречием между потребностью системы образования в создании эффективных профессиональных педагогических команд и недостаточной разработанностью форм и средств их формирования, способных вывести педагогические команды на этап более тесного сотрудничества в реализации единой, осознаваемой цели совместной педагогической деятельности — повышение качества образования. Данные исследований в этом вопросе свидетельствуют о том, что уровень качества образования зависит от профессионального уровня всех учителей школы [1]. Таким образом, повышение образовательных результатов школьников может быть достигнуто за счёт комплексного обеспечения профессионального роста учителя. Представляется, что формирование высококомпетентного кадрового ресурса школы — приоритетный аспект успешной реализации реформ отечественного образования.

Обзор литературы

А что же такое «педагогическая команда»? Несомненный интерес представляет определение Н. А. Солововой, которая под педагогической командой предлагает понимать группу специалистов образовательной организации, занятую совместной деятельностью по реализации педагогического проекта, характеризующуюся общностью мотивов, целей, ценностей педагогического труда, развитым чувством «мы», совместимостью членов, достигаемой единством профессиональных предпочтений [12].

Не менее хорошо известны классификации педагогических команд, например Т. А. Цинаревой (стратегическая, оперативная, оптимизационная и управленческая) [14], К. Е. Осетрина и В. В. Обухова (типизация управленческо-педагогических команд по содержанию их работы) [11], А. В. Жуткина (эффективные команды — важнейший элемент в системе интеграционных механизмов современной организации) [10], И. В. Жуковского (от задач, стоящих перед педагогическим коллективом: а) целевому назначению — функциональные, проектно-диагностические, проблемные; б) временному фактору — коротко временные, длительные; в) по содержанию задач — стратегические и тактические, команды «прорыва»; г) по составу — однородные, смешанные [9].

Немаловажно отметить, что функционально могут быть направлены на активизацию инновационной деятельности учителей, сплоченность коллектива, формирование конфликтоустойчивых коллективов, развитие профессионального роста учителя и коллектива и др.

Представляется, что педагогические команды, направленные на развитие потенциала учителя, должны характеризоваться межфункциональностью, т.е. в их составе могут быть педагогические работники разных уровней общего образования, педагоги-психологи, педагоги дополнительного образования и социальные педагоги. Это будет способствовать, в первую очередь, получению практического опыта, пониманию содержания и организации деятельности как на разных уровнях образования, так и в разных образовательных областях, мотивации к достижению новых целей и задач, а также профессионально-личностному росту, осознание его перспективного развития.

В то же время сложно не согласиться с принципами организации деятельности команды, определяемые Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой: коллективного исполнения работы — каждый член команды выполняет задание, которое ему поручила команда; принцип коллективной ответственности; принцип единой для команды формы стимулирования, оплаты за конечный результат; распределение функционала внутри команды; принцип адекватного стимулирования команды за конечный результат; принцип автономного самоуправления команды — лидер, а не руководящий работник организации осуществляет управление деятельностью членов команды; принцип повышенной исполнительской дисциплины; принцип добровольности вхождения в команду [3, с. 8–9].

Безусловно, участие в деятельности педагогической команды, во взаимодействии определяет профессионально-личностный рост учителя. Однако от формы взаимодействия зависит эффективность такого развития. Вслед за Л. И. Уманским возможно выделить следующие модели форм взаимодействия внутри педагогической команды: совместно-индивидуальная (каждый делает только свою часть общего задания независимо от других); совместно-последовательная деятельность (общая задача выполняется последовательно каждым членом команды); совместно-взаимодействующая деятельность (задача выполняется при взаимодействии каждого члена команды со всеми другими членами, деятельность каждого определяется исходя из индивидуальных особенностей и профессионального опыта) [13].

Именно в педагогической команде происходит выравнивание профессиональных компетенций — работая над реализацией задач, педагоги растут, учатся друг у друга, обмениваются информацией, которая не просто усваивается, а уточняется и получает дальнейшее развитие. Субъекты деятельности осознают мотивы, цели и установки не только свои, но и всех участников взаимодействия, тем самым вырабатываются общие смыслы.

Важно отметить, что при таком взаимодействии важна оценка коллег о результатах деятельности и уровня профессионализма, если критерии и показатели выбраны грамотно, то минимизируется риск роста конфликтологической обстановки, формируется конфликтологическая компетентность.

Рассмотрим опыт формирования команд в образовательных организациях.

Небезынтересен опыт деятельности И. Е. Курчаткиной, которая подчеркивает, что эффективность деятельности педагогической и управленческой команды комплекса заключается в видении ценностного поля образовательного комплекса, стратегии его развития и ее результатов, стратегии управления по реализации поставленных задач. В связи с этим проводится работа по формированию организационной культуры, диагностика каждого учреждения, входящего в образовательный комплекс, обсуждение результатов диагностики и выхода на серьезный и ответственный шаг — общее видение ценностного поля и такого содержания организационной культуры, которая поддерживала бы стратегию развития объединенной школы [4,7,8,9].

Анализ работы управленческой команды школы позволил сформулировать условия эффективности работы команды: определение командного взаимодействия с позиций сфер личной ответственности; управленческая команда должна одинаково понимать, кто есть кто. И не только понимать, но и признавать правильность установленного порядка и видеть привлекательные для себя перспективы возможного развития этих самых ролей; члены управленческой команды должны «хотеть» и «уметь» конструктивно взаимодействовать при решении оперативных задач, рабочих вопросов, устранении неизбежных проблем и внедрении необходимых преобразований; готовность руководителя к эффективному управлению ресурсами, в том числе ресурсом команды.

Анализ опыта других образовательных организаций позволил сделать следующие выводы: школьные команды создаются по актуальным для школы проектам на год или более. Формы проектов, для работы над которыми создавались школьные команды, являются следующими: организация и проведение конкурсов, конференций, разработка контрольно-измерительных материалов, организация летней школьной смены и т.д. В данной связи является перспективным использование потенциала педагогической команды для реализации научно-методического сопровождения учителя, что будет способствовать его росту.

Важно отметить, что проблемами формирования эффективных школьных команд занимаются в различных городах России, так, например, в 2015 году проект школы «Корифей» (г. Екатеринбург) победил на городском конкурсе инновационных проектов, гимназия стала стажерской площадкой Городского управления образования. Проект

предполагает создание и апробацию в течение 3 лет модели поэтапного формирования эффективной педагогической команды, способной к комплексной реализации ФГОС общего образования на основе стабильного качества образовательных результатов.

Таким образом, разработанный в ходе проектирования механизм формирования эффективного педагогического коллектива, даст возможность образовательной организации либо партнерскому объединению школ усилить совокупный педагогический ресурс, укрепив школьные команды с расчетом на перспективу и ослабив риск субъективных факторов. И тем самым обеспечить более успешную реализацию Федерального государственного образовательного стандарта общего образования. Именно педагогическая команда создаёт условия для саморазвития учителя, его профессионально-личностному росту.

В тоже время в международной образовательной практике существуют примеры успешного использования командной работы в инновационной деятельности. Например, описана успешность инструктивных консультационных команд (IC-команд) (Instructional Consultation Teams (IC-Teams)) в американской образовательной практике. Руководитель IC-Команды (на начальных стадиях — тренер) выступает в качестве фасилитатора. Функции IC-Команды — анализ отдельных случаев, оценка и мониторинг внедрения, экспертная помощь в решении возникающих у коллег проблем, предоставление возможностей для профессионального развития членов команды.

Команды такого типа являются инструментом внедрения на ранних стадиях инновационной деятельности, направленной на совершенствование методов обучения и коррекция профессиональных позиций педагогов. Критериями эффективности деятельности таких групп в описываемом опыте выступали стабильность использования новых образовательных практик, институционализация (включение в деятельность существующей школьной структуры) и степень охвата — процент использования новых видов профессиональной деятельности среди целевой группы [5].

Близкие результаты были описаны на основании голландского опыта деятельности инновационных команд учителей. Совместная деятельность команд организовывалась для достижения целей реформы образования в Голландии, было нацелено на проектирование и экспериментирование с новыми обучающими методами, но главной их задачей было изменение ценностного отношения педагогов к реформам, а также их убеждений и мировоззрения [Там же].

В рассматриваемом опыте выделялись различные типы командной взаимозависимости между учителями:

- ознакомление — тип коллегиального взаимодействия, в котором учителя узнают об обучающей практике друг от друга;
- помощь и содействие;
- взаимное распределение и обмен методических материалов и идей («sharing, or exchanging instructional materials and ideas»), позволяющие транслировать прогрессивные образовательные практики;
- совместная командная работа (joint work) или совместная проектная деятельность и планирование (instructional problem-solving and planning) — тип кол-

легиального взаимодействия с высшим уровнем взаимозависимости, при котором учителя чувствуют коллективную ответственность за свою педагогическую деятельность.

Материалы и методы

В качестве структуры, логической организации статьи, применяемых методах и средствах деятельности был выбран аналитический обзор исследований ученых и практиков из открытых источников информации.

Результаты исследования

На основании результатов проведенного анализа представляется возможным сделать следующие **выводы**:

1. Несмотря на внимание педагогической науки к проблеме исследования, практики формирования педагогических команд, вопросы определения основных подходов, методологии и практики формирования педагогических команд для решения проблемы развития учителя изучены недостаточно.

2. Анализ современного опыта формирования педагогических команд показывает, что задачи школьных команд определяются исходя из самооудита образовательной организации и потребностей участников образовательных отношений; уровня управленческой компетентности как руководителя, так и всей команды единомышленников.

3. Создание педагогической команды в образовательной организации должно осуществляться с помощью специальной программы, включающей педагогов в совместную деятельность, и направленной на повышение уровня мотивации к сотрудничеству педагогов, формирование сплоченности, совместимости общих и индивидуальных целей профессиональной деятельности; осознание и коррекция особенностей ролевого поведения в группах педагогов, повышение уровня позитивности восприятия себя и других, доверия, удовлетворенности от совместной деятельности, развитие «командного духа», солидарности, ответственности всех и каждого в команде, закрепление конструктивных коммуникативных навыков.

4. Эффективные команды выполняют инновационную функцию в образовательных организациях, активизируют инновационное поведение субъектов современной организации, способствуют профессионально-личностному росту учителя, снижению конфликтологической обстановки.

Обсуждение и заключения

Следует отметить, что полученные результаты не исчерпывают всей полноты и сложности проблемы развития учителя в условиях деятельности педагогических команд. Представляется, что перспективным является такое направление исследования, как разработка форм и средств эффективных профессиональных педагогических команд, способствующих реализации единой, осознаваемой цели совместной педагогической деятельности посредством тесного сотрудничества для повышения качества образования.

Литература

1. Выравнивание шансов детей на качественное образование [Текст]: сб. материалов / Комиссия Общественной палаты Российской Федерации по развитию образования. М.: Изд. дом ВШЭ, 2012. 208 с.
2. Деминг, Э. Выход из кризиса. Новая парадигма управления людьми, системами и процессами [Текст] / Э. Деминг. — М.: «Альпина Паблишер», 2011. 400 с.
3. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Технология создания команды [Текст] / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. — М.: Речь, 2002. 216 с.
4. Курчаткина, И. Е. Управленческая команда — стратегический ресурс развития комплекса [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ug.ru/archive/55452> (дата обращения: 11.03.2017).
5. Равикович, Н. Е. Тренинг командообразования. Концепция, диагностические методики, игры. М.: Генезис, 2003. 112 с.
6. Сиденко А. С., Сиденко Е. А. Преподаватель педагогического колледжа как субъект образовательного процесса: аналитический обзор [Текст] / А. С. Сиденко, Е. А. Сиденко // Инновационные проекты и программы в образовании. 2017. № 2. С. 11–19.
7. Сиденко Е. А. Особенности подготовки школьных команд к введению ФГОС в образовательных организациях. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2015. № 1. С. 25–35.
8. Мерзлякова О. П. Роль образовательной среды в развитии деятельностно-творческой компетенции школьников при обучении физике // Педагогическое образование в России. 2015. № 5. С. 74–79.
9. Жуковский, И. В. Педагогические команды как средство активизации инновационной деятельности образовательных учреждений. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-komandy-kak-sredstvo-aktivizatsii-innovatsionnoi-deyatelnosti-obrazovatelnykh-uchrezhdeniy#ixzz4h4XkNFLy> (дата обращения: 11.03.2017).
10. Жуткин, А. В. Управленческие и организационные проблемы эффективной команды в проектной деятельности [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/30850/737113.pdf> (дата обращения: 20.07.2016).
11. Обухов, В. В., Осетрин, К. Е. Управленческо-педагогическая команда как механизм модернизации малокомплектной сельской школы [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/upravlenchesko-pedagogicheskaya-komanda-kak-mehanizm-modernizatsii-malokomplektnoy-selskoy-shkoly> (дата обращения: 11.03.2017).
12. Соловова, Н. А. Формирование педагогической команды в образовательном учреждении [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-pedagogicheskoi-komandy-v-obrazovatelnom-uchrezhdenii> (дата обращения: 10.02.2017).
13. Уманский, Л. И. Методы экспериментального исследования социально-психологических феноменов [Текст] / Л. И. Уманский // Методология и методы социальной психологии / под ред. Е. В. Шороховой. — М.: Наука, 1977. — С. 186–194.
14. Цинарева, Т. А. Формирование педагогических команд как средство повышения кадрового потенциала вуза [Текст]: автореферат / Т. А. Цинарева [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0ahUKEwiJtHt6PfKAhVBD5oKHXXjDIMQFggMAM&url=http%3A%2F%2Fdlb.rsl.ru%2Floader%2Fview%2F01004665035%3Fget%3Dpdf&usg=AFQjCNEOF0IS4cp8_PtHjwbwagSLy_tyGXw (дата обращения: 25.04.2017).

References

1. Aligning the chances of children to a quality education [Text]: Sat. Materials / Commission of the Public Chamber of the Russian Federation for the Development of Education. — Moscow: Izd. HSE home, 2012. — 208 p.
2. Deming, E. The way out of the crisis. A new paradigm for managing people, systems and processes [Text] / E. Deming. — Moscow: “Alpina Publisher”, 2011. — 400 p.
3. Zinkevich-Evstigneeva, T. D. The technology of team building [Text] / T. D. Zinkevich-Evstigneeva. — Moscow: Rech, 2002. — 216 p.
4. Kurchatina, I. E. The management team is a strategic resource for the development of the complex [Electronic resource]. Access mode: <http://www.ug.ru/archive/55452> (date of circulation: 11.03.2017).
5. Ravikovich, N. Ye. Teambuilding training. Concept, diagnostic techniques, games. — Moscow: Genesis, 2003. — 112 p.
6. Sidenko, A. A. Teacher of the pedagogical college as the subject of the educational process: an analytical review [Text] / A. C. Sidenko, E. A. Sidenko // Innovative projects and programs in education. — Moscow: Innovation and experiment in education, 2017. — № 2. P. 11–19.
7. Sidenko E. A. peculiarities of training of school teams for the introduction of the FSES in educational organizations. // Municipal education: innovation and experiment. 2015. No. 1. P. 25–35.
8. Merzlyakov, O. P. the Role of educational environment in the development of activity-creative competence of students in physics teaching // Pedagogical education in Russia. 2015. No. 5. P. 74–79.
9. Zhukovsky, I. V. Pedagogical teams as a means of activating the innovative activity of educational institutions [Electronic resource]. Access mode: <http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-komandy-kak-sredstvo-aktivizatsii-innovatsionnoi-deyatelnosti-obrazovatelnykh-uchrezhdeniy#ixzz4h4XkNFLy> (reference date: 11.03.2017).
10. Zhutkin, A. V. Managerial and organizational problems of an effective team in project activities [Electronic resource]. Access mode: <http://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/30850/737113.pdf> (reference date: July 20, 2016).
11. Obukhov, V.V., Osetrin, K. E. Managerial-pedagogical team as a mechanism for the modernization of a small rural school [Electronic resource]. Access mode: <http://cyberleninka.ru/article/n/upravlenchesko-pedagogicheskaya-komanda-kak-mehanizm-modernizatsii-malokomplektnoy-selskoy-shkoly> (reference date: 11.03.2017).
12. Solovova, N. A. Formation of a pedagogical team in an educational institution [Electronic resource]. Access mode: URL: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-pedagogicheskoi-komandy-v-obrazovatelnom-uchrezhdenii> (reference date: 10.02.2017).
13. Umansky, L. I. Methods of experimental study of socio-psychological phenomena [Text] / L. I. Umansky // Methodology and Methods of Social Psychology / ed. E. V. Shorokhovoy. — Moscow: Nauka, 1977. — P. 186–194.
14. Tsinareva, T. A. Formation of pedagogical teams as a means of increasing the human resources potential of the university [Text]: Abstract / T. A. Tsinareva [Electronic resource]. Access mode: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0ahUKEwiJtHt6PfKAhVBD5oKHXXjDIMQFggMAM&url=http%3A%2F%2Fdlb.rsl.ru%2Floader%2Fview%2F01004665035%3Fget%3Dpdf&usg=AFQjCNEOF0IS4cp8_PtHjwbwagSLy_tyGXw (date of circulation: April 25, 2017).

УДК 372.879.6

Е.Ю. Акимова

Выявление ведущих мотивов посещения студентами дополнительных занятий физкультурно-спортивной направленности

Аннотация

В данной статье на основе анализа результатов исследования по выявлению мотивации и основных мотивов учащихся высшей школы на предмет посещения дополнительных занятий по физической культуре рассматриваются подходы в поиске путей повышения эффективности занятий в рамках процесса основного и дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности, а также в формировании у студенческой молодежи потребности в повышении двигательной активности.

Ключевые слова: мотив, мотивация, двигательная активность, эффективность, физическое развитие, работоспособность, дополнительное образование, физическая культура.

Ekaterina Akimova

Identification of the leading motives of students attended for more lessons in sports

Abstract

In this article, on the basis of the analysis of the results of research to identify motives and the basic motives of high school students on a visit with additional physical training approaches in search of ways to improve the training efficiency in the process of primary and secondary education physical-cultural and sport orientation, as well as in the formation of student's youth of the need to increase physical activity.

Keywords: motive, motivation, motor activity, efficiency, physical development, health, additional education, physical culture.

Современный рынок труда выдвигает специфические требования к процессу формирования и становления личности выпускников вуза. Работодатели в большей степени заинтересованы в увлеченных, деятельных, конкурентоспособных специалистах. Руководители предприятий ценят в работниках такие личностные качества, как коммуникабельность, исполнительность, ответственность, стрессоустойчивость, готовность выполнять любые по интенсивности виды работ, целеустремленность, уверенность в себе и т.д. [1,16,18,19]. Каждый выпускник, получивший высшее или среднее профессиональное образование не всегда знает, чего именно ждет от них будущий работодатель, но понимает, что из большинства претендентов работодатель выберет наиболее работоспособного и функционально подготовленного [1,10,13].

Цель физического воспитания в вузе — формирование физической культуры личности студентов [2,6,8,9,11]. Основная задача — подготовить студента к будущей профессиональной деятельности. Интенсивное развитие методик физического воспитания направлено на выявление общих и специфических закономерностей влияния новых видов двигательной активности на организм человека, определение возможности их применения в различные возрастные периоды. Критерием эффективности этого процесса является повышение уровня здоровья, самодисциплины, физического развития, физической и функциональной подготовленности и работоспособности, формирование здорового образа и стиля жизни, а также использование студентами средств физической культуры и спорта для самоорганизации, активного отдыха и досуга [5,11,15].

С этой целью в образовательных учреждениях организуют дополнительные занятия по физической культуре, спорту, различные направления и секции по развитию двигательной активности учащихся. В нашем вузе успешно налажен и апробирован процесс дополнительного образования по физической культуре. Во второй половине дня студентам предлагается возможность тренировочного процесса по отдельным видам спорта (баскетболу, волейболу, легкой атлетике, футболу, настольному теннису), общей физической подготовке, фитнесу. Студенты занимаются с квалифицированными преподавателями и тренерами, в просторных спортивных залах со всем необходимым оборудованием и инвентарем. Студенческие команды участвуют в соревновательном процессе по разным видам спорта и занимают всегда места в тройке призеров. Это все говорит о том, что руководство вуза заинтересовано в уровне подготовки своих выпускников к профессиональной деятельности. Но, к сожалению, большая половина всех обучающихся не использует предоставленную возможность, не имея должной мотивации к повышению двигательной активности [7,12,14,17,19].

Проблема мотивов и мотивации физкультурно-спортивной деятельности и посещения дополнительных занятий по физической культуре является одной из актуальных, поскольку большинство студентов зачастую считают данные занятия необязательными, второстепенными и что без них вполне можно обойтись [3]. На наш взгляд, данная проблема требует глубокого изучения и детального разбора причин, которые служат основанием поверхностного отношения студентов к дополнительным занятиям по физподготовке.

Целью данной работы является определение ведущих мотивов посещения дополнительных занятий по физической культуре для анализа и поиска путей по повышению низкой заинтересованности основной массы обучающихся в двигательной активности.

Специалисты считают, что успешность в любой деятельности человека зависит от наличия мотивов и мотивации. Мотивы человека отражают его потребности, личностные диспозиции и состояние, могут выступать как цель или предмет удовлетворения потребности, побуждений или намерений [7,12]. Придавая вопросам мотивации и целеполагания ведущую роль, Б. Ф. Ломов писал: «Откуда берутся и как возникают мотивы и цели индивидуальной деятельности? Что они собой представляют? Разработка этих вопросов имеет огромное значение для решения многих практических задач». С. Л. Рубинштейн утверждал, что мотивы составляют ядро личности человека. Психологи определяют мотив как задерживающее окончательное действие или благоприятствующее ему решение человека к определённым действиям. Мотив является одной из составляющих мотивационной сферы. Мотивацию делят на внутреннеорганизованную, обусловленную потребностями личности, и внешнеорганизованную, обусловленную внешними стимулами. Источниками мотивации студентов могут быть внешние (поощрения, награды) и внутренние (потребность в признании, самоутверждении) [4,7].

Наличие мотивации придает активности человека более деятельный характер. В нашем случае это то, ради чего и почему студенты посещают дополнительные занятия по физической культуре, которые из-за высоких учебных и психоэмоциональных нагрузок, недостатка времени и дороговизны фитнес-услуг остаются практически единственной формой дополнительной двигательной активности вне рамок образовательного процесса для большинства студентов. Несмотря на это, численность на этих занятиях не так высока, как хотелось бы.

В ходе написания статьи был проведён опрос для выявления ведущих причин посещения студентами дополнительных занятий по физической культуре, которые могут преподавателям физического воспитания в поиске путей повышения эффективности процесса физического воспитания в вузе.

Нами были опрошены 72 студента, занимающихся дополнительными занятиями по физической культуре по разным направлениям. В специальном опроснике-анкете студенты должны были сформулировать обоснование, почему они посещают дополнительные занятия физкультурой и спортом.

На основе анализа анкет было выявлено, что доминирующим мотивом посещения дополнительных занятий физической культурой студентами является поддержание спортивной формы и здоровья (таб.). Оценки последующих мотивов были ранжированы следующим образом (в порядке убывания значимости):

- совершенствование двигательных умений и навыков;
- совершенствование физических качеств;
- повышение спортивного мастерства;
- потребность в движении;
- средство общения и развлечения;
- интересная организация занятий;
- помогает снизить умственное напряжение.

Таблица

Основные мотивы посещения студентами дополнительных занятий по физической культуре

№	Мотивы	Всего 72 чел.	%
1.	Поддержание спортивной формы и здоровья	24	33,3
2.	Совершенствование двигательных умений и навыков	10	13,8
3.	Совершенствование физических качеств	9	12,5
4.	Повышение спортивного мастерства	8	11,1
5.	Потребность в движении	7	9,7
6.	Интересная организация занятий	5	6,9
7.	Средство общения и развлечения	5	6,9
8.	Помогает снизить умственное напряжение	4	5,5

Анализ шкалы мотивов показывает, что мотивация студентов, занимающихся дополнительными занятиями физкультурой, является внутреннеорганизованной и ведущие мотивы, соответственно, несут внутренний характер. У занимающихся студентов развит рациональный мотив укрепления и сохранения здоровья, а так же поддержание жизненного тонуса, как залога гармоничной жизни и условия реализации своих социальных амбиций. Наряду с этими ответами студентами подмечено, что организация дополнительных занятий соответствует хорошему уровню, наличие спортивного инвентаря и интересная подача материала преподавателями позволяет удовлетворять потребности и желания студентов в двигательной активности. Значит, для удовлетворения потребностей студента, нацеленного на результат в будущей профессиональной деятельности, созданы все условия, отвечающие требованиям современной жизни.

Следовательно, преподавателям следует провести целенаправленную работу для привлечения большего числа студентов к дополнительным занятиям по физической культуре и повышению двигательной активности как одного из основных факторов формирования здорового образа жизни, изучить до конца проблему численности и заинтересованности студентов, выполнить глубокий анализ и найти верные пути решения этого вопроса. При приобщении не занимающихся физической активностью обучающихся к дополнительным физкультурным занятиям следует учитывать возможности, доступность и индивидуализацию студентов в выборе вида физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности, формируя осознанную потребность в повышении двигательной активности, поддержании и сохранении собственного здоровья. Разнообразие занятий по физической культуре посредством включения в рабочую программу по дисциплине нетрадиционных видов физической культуры позволит реализовать обучающемуся собственные потребности в движении. Вместе с тем, большое значение имеет понимание студентами взаимосвязи между занятиями физической культурой и главными объектами заботы о физическом состоянии, приоритетными ценностями здорового образа жизни. Это все в целом поможет преподавателям повысить эффективность процесса физического воспитания в вузе и сформировать у студенческой молодежи потребность в занятиях физкультурной деятельностью и повышении двигательной активности на протяжении всей последующей жизни.

Литература

1. Авраимова Е. М., И. Б. Гурков, Г. Ю. Карпухина, А. Г. Левинсон, М. В. Михайлюк, Е. А. Полушкина, О. И. Стучевская. Требования работодателей к системе профессионального образования / Ред.: Т. Л. Клячко, Г. А. Краснова Москва: МАКС Пресс, 2006, серия «Управление. Финансы. Образование».
2. Бурухина Л. А., Бритвина О. Н., Третьякова Н. В. Взаимодействие ДОО и семьи в вопросах физического развития дошкольников и формирования у них навыков здорового образа жизни. // Эксперимент и инновации в школе. 2014. № 6. С. 8–12.
3. Гогунев Е. Н., Мартыанов Б. И. Психология физического воспитания и спорта: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.; Издательский центр «Академия», 2004. — 224 с.
4. Гузанов Б. Н., Кривоногова А. С. Понятийно-терминологический аппарат в образовании и научных исследованиях при подготовке педагога профессионального обучения // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2017. № 2. С. 6–10.
5. Дворянцева С. Е. Работа с одаренными детьми — ключевое направление «Нашей новой школы». // Муниципальное образование: инновации и эксперимент 2011. № 5. С. 38–46.
6. Заусайлова Т. В., Извекова И. А., Петухов А. Н. Эффективность применения здоровьесберегающих технологий на уроках физической культурой. // Эксперимент и инновации в школе. 2015. № 4. С. 37–44.
7. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. — СПб.: Питер, 2002—512 с.
8. Коджаспиров Ю. Г. Актуальное содержание музыкальной стимуляции уроков физической культуры. // Эксперимент и инновации в школе. 2016. № 4. С. 45–55
9. Лобачев Д. А., Абдрахимов В. З. Инновационные направления по экологическому образованию для специалистов по физической культуре. // Инновационные проекты и программы в образовании. 2016. № 3. С. 16–20.
10. Лукашина И. В. Внедрение новых технологий в систему физического воспитания дошкольников: оздоровительная степ — аэробика с детьми старшего дошкольного возраста. // Эксперимент и инновации в школе. 2015. № 6. С. 54–57.
11. Манжелей И. В. Инновации в физическом воспитании: учебное пособие. — Директ-Медиа, 2015. 144 с.
12. Маслоу А. Г. Мотивация и личность. // Л. Я. Аверьянов. Хрестоматия по психологии. — М.: Изд-во «Речь», 2000.
13. Полевой Г. Г. Корреляционная взаимосвязь показателей координатных способностей с показателями физических качеств и психических процессов юных футболистов. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2016. № 3. С. 19–28.
14. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека / В. А. Семиченко. — К.: Милениум, 2004. — 521 с.
15. Сиденко А. С., Сиденко Е. А. Преподаватель педагогического колледжа как субъект образовательного процесса: аналитический обзор. // Инновационные проекты и программы в образовании. 2017. № 2. С. 11–19.
16. Сиденко Е. А. Особенности подготовки школьных команд к введению ФГОС в образовательных организациях. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2015. № 1. С. 25–35.
17. Сиденко Е. А. Тренинг мотивации достижения в зарубежной психолого-педагогической практике. // Инновационные проекты и программы в образовании. 2010. № 5. С. 43–49.
18. Управление персоналом организации. Учебник / Под ред. А. Я. Кибанова. — 3-е изд., доп. и перераб. — М.: ИНФРА-М, 2005. — 638 с. — (Высшее образование).
19. Федорова Н. В. Управление персоналом: учебник / Н. В. Федорова, О. Ю. Минченкова. — М.: КНОРУС, 2016. — 224 с.

References

1. *Abraham E. M., I. B. Gurkov, G. Yu Karpukhina, A. Levinson, M. V. Mikhailiyuk, A. E. Polushkin, O. I. Stuchevskaia.* Requirements of employers to vocational education /Ed.: T. Klyachko, G. A. Krasnov Moscow: MAKS Press, 2006, series "Management. Finance. Education."
2. *Buruhina L. A., Britvina O. N., Tretyakova N. In.* The interaction of the OED and families in matters of physical development of preschool children and the formation of skills of a healthy lifestyle. // Experiment and innovation in the school. 2014. No. 6. Pp. 8–12.
3. *Gogunov E. N., Martyanov B. I.* Psychology of physical education and sport: textbook for stud. ouch. PED. proc. institutions.— M.; Publishing center "Academy", 2004.— 224 p.
4. *Guzanov B. N., Krivonogova A. S.* Conceptual and terminological apparatus in education and research in the preparation of teacher of professional education// Municipal education: innovation and experiment. 2017. No. 2. P. 6–10.
5. *Voranava S. E.* Work with gifted children is a key focus of "Our new school". // Municipal education: innovations and experiment. 2011. No. 5.p. 38–46.
6. *Zausailov T. V., Izvekova A. I., Petuhov A. N.* The efficacy of health-wiesnerhager technologies at the lessons of physical culture. // Experiment and innovation in the school. 2015. No. 4. p. 37–44.
7. *Il'in E. P.* Motivation and motives.— SPb.: Peter, 2002. p 512.
8. *Kodzhaspirov Yu. G.* Actual content of musical stimulation lessons of physical culture. // Experiment and innovation in the school. 2016. No. 4. p. 45–55
9. *Lobachev, D. A., Abdrakhimov V. Z.* Innovative directions in environmental education for specialists in physical culture. // Innovative projects and programs in education. 2016. No. 3. P. 16–20.
10. *Lukashin, I. V.* Introduction of new technologies in physical education to in-school health step aerobics with children of senior preschool age. // Experiment and innovation in the school. 2015. No. 6. P. 54–57.
11. *Manzheley, I. V.* Innovations in physical education: a training manual.— Direct Media, 2015. 144 p.
12. *Maslow, A.* Motivation and personality. // J. L. Averyanov. Readings in psychology.— M: Publishing house "Speech", 2000.
13. *Field, G. G.* Correlation and interrelation of indicators capable of coordinating the possibilities with indicators of physical qualities and mental processes of young players. // Mu-socialnoe education: innovation and experiment. 2016. No. 3. P. 19–28.
14. *Semchenko, V. A.* Problems of motivation of behavior and activity of a person / V. A. Semchenko.— K.: Millennium, 2004.— 521 p.
15. *Sidenko A. S., Sidenko E. A.* a Teacher of pedagogical College as a subject of educational process: an analytical review. // Innovative projects and programs in education. 2017. No. 2. Pp. 11–19.
16. *Sidenko E. A.* peculiarities of training of school teams for the introduction of the FSES in educational organizations. // Municipal education: innovation and experiment. 2015. No. 1. p. 25–35.
17. *Sidenko E. A.* the Training of achievement motivation in foreign psychological-pedagogic practice. // Innovative projects and programs in education. 2010. No. 5. P. 43–49.
18. The management staff of the organization. The textbook / Under the editorship of A. Y. Kibanov.— 3rd ed. Rev. and extra — M.: INFRA-M, 2005.— 638 p.— (Higher education).
19. *Fedorova N. In.* Personnel management: textbook / N. In. Fedorov, O. Y. Minenkov.— M.: KNORUS, 2016.— 224 p.

Л.Г. Логинова, Г.М. Нефедова

Интеграция формального, неформального и информального образования педагога

Аннотация

Введение. Вопросы развития неформального и информального образования взрослых, в том числе педагогов, представляют сегодня научный и практический интерес. Представления о дальнейшем развитии данных форм образовательной деятельности связаны не только с самостоятельным развитием каждой из них, но и с их интеграцией.

Цель статьи. Представить промежуточные итоги исследования интеграции формального, неформального и информального образования как общих форм образовательной деятельности. Показать, что перспективы исследований в этом направлении связаны не только с тем, как обеспечить максимальное использование возможностей данных форм образования для педагога, но и с тем, как сам педагог может интегрировать эти возможности при построении и реализации собственной образовательной траектории.

Методология и методики исследования. Изучение указанных интеграционных процессов основано на системном подходе, позволяющем рассмотреть взаимосвязи формального, неформального и информального образования в едином образовательном процессе. Для уточнения понятий были использованы отдельные положения герменевтического и тезаурусного подходов.

Осуществлено моделирование процесса интеграции формального, неформального и информального образования педагогов. Разработанная модель апробирована в ходе проведения в Красноярском крае методического квеста для педагогов.

Результаты. В статье представлена дифференциация понятий формального, неформального и информального образования и описаны общие интеграционные процессы в отношении данных форм образовательной деятельности, а также приводится один из итогов экспериментальной части исследования — отдельные инструменты (карта проблем и запросов педагога, методический навигатор), помогающие педагогу проектировать и реализовывать собственную образовательную траекторию с использованием ресурсов формального, неформального и информального образования.

Научная новизна материала, представленного в статье, заключается в комплексном рассмотрении формального, неформального и информального образования педагога как с позиции дифференциации, так и с позиции интеграции.

Практическая значимость. Предложенные инструменты могут быть использованы для обеспечения личностно-профессионального развития педагогов на основе их самоорганизации.

Ключевые слова: образование взрослых, формальное образование, неформальное образование, информальное образование, интеграция форм образовательной деятельности, дифференциация формального, неформального и информального образования, самоорганизация педагога.

Larisa G. Loginova, Galina M. Nefedova

The integration of formal, non-formal and informal education of the teacher

Abstract

Introduction. The development of non-formal and informal education for adults, including teachers, is of scientific and practical interest today. Representations about the further development of these forms of educational activity are associated not only with the independent development of each of them, but also with their integration.

Aim. Present interim results of the study of integration of formal, non-formal and informal education as general forms of educational activity. Show that the prospects for research in this direction are related not only to how to maximize the use of the possibilities of these forms of education for the teacher, but also how the teacher can integrate these opportunities in the construction and implementation of his own educational trajectory.

Methodology and research methods. The study of these integration processes based on the system approach, allowing to consider the relationship of formal, non-formal and informal education into a single educational process. For clarification of concepts was used by certain provisions of hermeneutic and thesaurus approaches.

Modeling of the process of integration of formal, non-formal and informal education of teachers is carried out. The developed model was tested during the methodical quest for teachers in the Krasnoyarsk region.

Results. The article presents the differentiation of the concepts of formal, non-formal and informal education and describes general integration processes in relation to these forms of educational activity, as well as one of the results of the experimental part of the study — individual tools (map of problems and requests of the teacher, methodological navigator) that help the teacher design and to realize its own educational trajectory with the use of resources of formal, non-formal and informal education.

The scientific novelty of the material presented in the article consists in a comprehensive examination of the formal, non-formal and informal education of the teacher, both from the position of differentiation and from the position of integration.

Practical significance. The proposed tools can be used to provide personal and professional development of teachers based on their self-organization.

Keywords: Adult education, formal education, non-formal education, informal education, the integration of forms of educational activity, the differentiation of formal, non-formal and informal education, the self-organization of the teacher.

Введение

Многообразие современной образовательной практики в рамках «официального» образования взрослых и за его пределами [4,7,14] позволяет говорить о том, что сегодня открываются новые возможности для реализации образовательных потребностей педагогов: методические интенсивы, проектные школы, экспертные сессии и многое другое. Нарбатывается практика образовательного отдыха педагогов. Отдельного изучения заслуживают возможности образования в сети Интернет: массовые открытые онлайн курсы, сетевые сообщества, социальные сети и др. Очевидно, что эта практика весьма неоднородна, при этом в настоящий момент она еще недостаточно описана, проанализирована и систематизирована. В то же время в отношении перечисленных явлений образовательной

практики всё чаще используются понятия «неформальное образование» и «информальное образование» [2,4, 10]. Между трактовками указанных понятий, данными современными исследователями, нет принципиальных противоречий [1,5,6,8,10,11], однако в настоящий момент нельзя сказать, что дифференциация этих понятий и отнесение тех или иных образовательных явлений к формальному, неформальному или информальному образованию не вызывает сложностей [9]. Для уточнения сущности и границ понятий формального, неформального и информального образования важны обращение к их толкованию [7], интерпретация и организация имеющихся знаний по данному вопросу. Использование положений герменевтического и тезаурусного подходов делает возможным углубление и конкретизацию смыслов, вкладываемых в данные понятия. Так, формальное, неформальное и информальное

образование — это общие формы, в которых может быть реализован образовательный процесс, различающиеся по степени организованности, ключевым компонентом которой является *целенаправленность образовательного процесса (или ее отсутствие)*.

Так, формальное образование — форма *целенаправленного* образовательного процесса, осуществляемого специально подготовленными педагогами как в государственных, так и в частных образовательных учреждениях в структурированном, нормированном контексте, где *цели заранее определены для обучающихся*, а по его завершении предполагается выдача документа государственного образца.

Неформальное образование также является формой *целенаправленного* образовательного процесса, но *цели в нем заданы образовательными потребностями самих обучающихся* (образование по выбору, добровольное). Оно осуществляется в частных и государственных образовательных учреждениях, а также вне их (в общественных организациях, образовательных центрах, клубах и пр.). Обучающий может не быть специально подготовленным педагогом, им может также стать другой обучающийся («горизонтальное обучение»). Неформальное образование предполагает выдачу сертификата негосударственного образца или не ведет к сертификации/выдаче документа.

Информальное образование — форма *нецеленаправленного*, стихийного (спонтанного), непреднамеренного образования. Оно осуществляется на рабочем месте, в семье или на отдыхе — в повседневной жизни; не имеет атрибутов формы (неоформленное образование). Позиция обучающего (в привычном понимании) отсутствует. Информальное образование не ведет к сертификации.

Разграничивать рассматриваемые формы образовательной деятельности становится всё сложнее, потому что сегодня набирают силу интеграционные процессы в области формального, неформального и информального образования. К таким общим интеграционным процессам можно отнести:

- проявление меньшей степени организованности по некоторым аспектам формального образования взрослых: учет образовательных потребностей обучающихся (например, разработка образовательных программ в учреждениях дополнительного профессионального образования с ориентацией на запросы педагогов), разнообразие мест (не только образовательное учреждение), более удобные сроки обучения (в том числе за счет дистанционного обучения) и др.;

- институционализация неформального образования: появление некоммерческих организаций и ассоциаций, реализующих образовательную составляющую, выдача ими документов, признаваемых в качестве подтверждения повышения квалификации педагогов;

- использование потенциала информального образования в формальном и неформальном образовании, в первую очередь, за счет создания и развития насыщенной образовательной среды (включая накопление образовательных ресурсов), имеющей возможности и для непреднамеренного со стороны обучающихся образования.

Так, в практике формальное, неформальное и информальное образование редко встречаются в чистом виде:

интеграция строится на основе взаимодополнения возможностей каждой из форм, стихийно или под конкретные задачи, связанные с образованием взрослых. Можно говорить о том, что проявления интеграции зримо или не совсем очевидно присутствуют в образовательной действительности, однако ресурс интеграционных процессов значительнее, чем он сегодня используется.

В данной статье представлены некоторые итоги исследования интеграции формального, неформального и информального образования как общих форм непрерывной образовательной деятельности, в которой сам педагог может интегрировать возможности данных форм при построении и реализации своей образовательной траектории. Предложенные в статье инструменты могут быть использованы для обеспечения личностно-профессионального развития педагогов на основе их самоорганизации как непосредственно самими педагогами, так и в методической деятельности образовательных организаций, на муниципальном уровне, а также в учреждениях дополнительного профессионального образования.

Обзор литературы

Вопросы неформального и/или информального образования педагогов освещены в работах С. Г. Вершловского, С. В. Ивановой, А. А. Киселевой, Т. В. Мухлаевой, А. В. Окерешко, О. В. Ройтблат, О. Н. Суртаевой и др. Из них интеграцию данных форм образовательной деятельности с формальным в непрерывном образовании педагогов отдельно рассматривали А. В. Окерешко, О. В. Ройтблат, разработки по данной тематике также ведутся на базе Академии социального управления (Московская область).

Важной с точки зрения дальнейшего изучения вопроса представляется позиция исследователей С. В. Ивановой, О. Н. Суртаевой, которые наряду с указанными выше исследователями рассматривают интеграцию формального, неформального и информального образования в числе ресурсов повышения квалификации педагогов. При этом интеграция форм образовательной деятельности отмечается ими в связи с индивидуальным маршрутом педагога в рамках разработки и реализации инновационных моделей распределенных методических систем переподготовки и повышения квалификации педагогических работников (в условиях сетевого взаимодействия) [13]. В настоящей статье имеется развитие данной позиции, но акцент делается не на моделях распределенных методических систем и сетевом взаимодействии, а на том, что перспективы исследований в этом направлении могут быть связаны и с тем, как *сам* педагог может интегрировать возможности рассматриваемых форм образования при построении и реализации личной образовательной траектории.

При этом не столь принципиальным является то, что в какой-то конкретной ситуации интегрированы, например, возможности формального и неформального образования. Принципиально то, что именно этих возможностей оказалось достаточно для реализации образовательной потребности взрослого обучающегося, что интеграция форм образовательной деятельности в данной ситуации строилась на основе самоорганизации педагога, поскольку сегодня нельзя игнорировать персональный запрос

на непрерывное образование с правом самостоятельного определения содержания и форм образовательной деятельности.

Важно отметить, что при таком рассмотрении возможностей форм образования достаточными в конкретной ситуации могут быть и, например, возможности только неформального образования (дезинтеграция). Таким образом, интеграция и дезинтеграция представляют собой тесно связанные процессы. Значение дезинтеграции — поддержание самой возможности существования каждой из форм в отдельности. Другими словами, при сохранении качественной обособленности формальной, неформальной и информальной форм образовательной деятельности и, в определенном смысле, их конфликтности, в том числе, создается прецедент развития для обучающегося в непрерывном образовании.

Несмотря на то, что сегодня растет число работ по вопросам формального, неформального и информального образования, а также их взаимосвязи, всё еще недостаточно разработанным в теории и практике является аспект данной темы, связанный с самоорганизацией педагога.

Материалы и методы

Прикладной аспект исследования вопроса интеграции формального, неформального и информального образования в таком ключе связан с разработкой инструментария педагога, посредством которого он смог бы в своей образовательной деятельности при использовании ресурсов разных форм образования осваивать способы, необходимые ему для фиксации проблем в практике и проектирования путей решения данных проблем.

В 2015–2016 гг. в Красноярском крае на группе методистов и педагогов из разных территорий региона состоялась апробация формы методического квеста. Материалы, которые были наработаны в ходе апробации, могут использоваться для освоения педагогами и методистами новых способов деятельности как в рамках предложенного маршрута, так и для составления других маршрутов. Освоение новых способов деятельности подразумевает широкое использование педагогом необходимых для этого ресурсов (не только формального образования) на основе самоорганизации, что требует соответствующего инструментария. Инструменты, разработанные или переосмысленные в ходе методического квеста, могут быть использованы при организации педагогом собственной образовательной деятельности, объединяющей возможности формального, неформального и информального образования. Так, и сам методический квест выступает в качестве специальной формы организации всего образовательного процесса по освоению того или иного способа деятельности от выделения педагогом проблемы в своей практике до ее решения.

Результаты исследования

Иллюстрацией к сказанному могут являться характеристики двух таких инструментов: карта проблем и образовательных запросов педагога и методический навигатор.

Карта проблем и образовательных запросов педагога.

В ходе специально организованной работы, связанной с анализом проблем практики педагогов, предлагается заполнение приведенной ниже карты.

Форма карты проблем
и образовательных запросов педагога

Компоненты карты	Поле для заполнения педагогом
Проблема практики (что я не знаю, что я не умею, в чем несоответствие, «разрыв» между запланированным и полученным результатом деятельности)	
Проявление/описание проблемы (в чем проявляется, как характеризуется, что делает очевидным данную проблему)	
Причина проблемы (почему возникла, что привело к ее появлению, на что надо обратить внимание, чтобы устранить данную проблему)	
Тематика запроса (о чем именно хочу узнать, чему именно хочу научиться)	
Форма реализации запроса (как, каким образом хочу узнать, научиться)	
Дополнительная информация (по необходимости)	

Внимание педагогов обращается на следующее. Точное знание о том, что не знаешь или не умеешь, помогает двигаться дальше, точно определять маршрут развития, отбирать ресурсы для решения проблем практики. Обнаружение проблемы практики — это не только ее четкая и конкретная формулировка, но и понимание причин возникновения, что является необходимым для выбора наиболее подходящего решения.

Проблемы практики формулируются не извне, а с Я-позиции (это не есть «внешние» проблемы, которые не связаны напрямую с конкретными профессиональными действиями педагога: недостаточное финансирование, дополнительный функционал и пр.). Обнаружение проблемы практики связано с сопоставлением ожидаемых и полученных результатов, выявлением несоответствий и определением причин этих несоответствий и т.п. с учетом новых вызовов и смыслов в профессиональной деятельности. Педагогам, участвующим в апробации, были предложены способы формулировки проблем (через образовательный дефицит педагога и через несоответствие компонентов деятельности).

Отдельные проблемы были сформулированы участниками квеста в общем виде и в дальнейшем подверглись конкретизации, что является свидетельством того, что для оптимального выбора ресурсов (в том числе неформального и информального образования) крайне необходимым является четкое понимание педагогом проблем практики. Именно на этом понимании педагог самоорганизуется в выборе необходимых ресурсов.

Методический навигатор (результат работы команды информационно-методического отдела управления образования, город Ачинск).

Целью навигатора является организация (самоорганизация) действий педагога по преодолению проблем, в том числе самоопределение в выборе ресурсов для обучения, ведущего к решению проблем деятельности.

Особенность представляемой модели навигатора заключается в оформлении алгоритма действий, включая действия по использованию образовательных ресурсов, с целью решения проблемы деятельности.

Навигатор может включать в себя не только алгоритм действий педагога, но и модель ресурсной карты (тематический каталог образовательных ресурсов). Каталог в данном случае представляет собой целостную картину имеющихся ресурсов по востребованной теме.

Организация деятельности по решению проблемы с помощью навигатора заключается в осуществлении пробы/проб для педагога, где станет возможным освоение алгоритма действий для решения проблемы и повышение самостоятельности педагога в решении проблем деятельности при «опривычивании» алгоритма.

Методический навигатор

Алгоритм действий педагога		Поле для заполнения педагогом
Формулировка проблемы педагога, определение цели и конечного результата деятельности по ее решению		
Составление ресурсной карты (определение ресурсов, способствующих разрешению возникших в практике противоречий)	Тематика ресурса	
	Адрес опыта, практики (ссылка, контакт)	
Определение формата/способа использования выявленного ресурса		
Планирование и реализация деятельности, определение способов оценки качества достигнутого результата/использования ресурса		
Осуществление действия/ пробы в практике		
Фиксация промежуточного результата решения проблемы/корректировка алгоритма действий при необходимости		
Фиксация итоговых результатов		
Анализ, рефлексия		

Данная модель навигатора позволит учесть имеющиеся ресурсы, сработать на решение проблемы в деятельности. Некорректно сформулированная проблема и подобранный ресурс могут привести к ситуации, когда обозначенная проблема не решается.

Смысл использования данных инструментов педагогом заключается в том, что им осваиваются способы (способ — это «выбор через поиск» технологии, алгоритма, образа действий в исполнении какой-нибудь определенной работы, в достижении конкретной цели с обязательным его осуществлением (оформлением) в собственной траектории образовательной деятельности как в специально организованном процессе, так и вне его). Данные инструменты универсальны и применимы в широком круге ситуаций.

Обсуждение и заключения

Интеграция форм образования придает образовательному процессу целостность, строится на комплементарной

основе особенностей форм, способствует повышению потенциальных возможностей образования за счет появления новых характеристик целостного процесса образования [3,12], позволяет каждому человеку, согласно его образовательным потребностям и возможностям, в любое время продолжить свое образование. Сегодня, в условиях многообразия задач, стоящих перед педагогами-практиками, и имеющихся ресурсов, особенно важной становится такая образовательная деятельность педагогов, где ведущая роль отводится им самим. Востребованными в области интеграции общих форм образования останутся в ближайшее время разработки, связанные с самоорганизацией педагога, в том числе с конструированием дизайна его собственной образовательно-профессиональной траектории в течение жизни [15] для накопления запаса знаний, опыта, способностей, всего того что определяют его профессиональный статус, благополучие, уровень и качество жизни на перспективу.

Литература

1. Бугайчук К. Л. Формальное, неформальное и информальное дистанционное обучение // Материалы XX юбилейной конференции представителей региональных научно-образовательных сетей RELARN — 2013 (1–6 июня 2013 г., Санкт-Петербург). Санкт-Петербург, 2013. С. 114–121.
2. Вершловский С. Г. Непрерывное образование: историко-теоретический анализ феномена. — СПб.: СПб АППО, 2008. 155 с.
3. Котлярова И. О., Прохазка М. Информальное образование в системе непрерывного образования научно-педагогических работников. Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2016. Т. 8. № 4. С. 16–22.
4. Макареня, А.А., Ройтблат, О.В., Суртаева, Н.Н. Неформальное образование как условие социального взаимодействия в процессе повышения квалификации г. Санкт-Петербурга // Человек и образование. 2011. № 4, С. 59–63.
5. Мухлаева Т. В. Международный опыт неформального образования взрослых // Человек и образование. 2010. № 4 (25). С. 158–162.
6. Окерешко А. В. Стимулирование педагогов к информальному образованию. Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51–5. С. 310–319.
7. Онушкин В. Г., Огарев Е. И. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии. СПб. — Воронеж, 1995. 232 с.
8. Ройтблат О. В. Неформальное образование педагогических работников: вчера, сегодня, завтра: монография / О. В. Ройтблат. Тюмень: ТОГИРРО. 2014. 226с.
9. Харланова Е. М. Соотношение понятий «формальное», «неформальное» и дополнительное образование. Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016. № 7. С. 118–123.
10. Меморандум непрерывного образования ЕС 2000 г. // Общество «Знание» России [сайт]. URL: <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html>
11. Генеральная конференция ЮНЕСКО. 36-я сессия, Париж 2011. 36С/19, 5 сентября 2011 г. Оригинал: английский Пересмотр Международной стандартной классификации образования (МСКО). URL: <http://www.ifap.ru/pr/2012/n120123a.pdf>
12. Горшкова В. В. Взаимодействие формального, неформального и информального образования как современное направление развития человека // Научно-методический электронный

журнал «Концепт». 2014. Т. 26. С. 176–180. URL: <http://e-koncept.ru/2014/64336.htm>

13. Иванова С. В., Суртаева О. Н. Инновационные модели распределенных методических систем переподготовки и повышения квалификации педагогических работников (в условиях сетевого взаимодействия) // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. № 4. С. 131–135. URL: <http://e-koncept.ru/2015/15115.htm>.
14. Чекалева Н. В., Ройтблат О. В., Суртаева Н. Н. Отношение к процессу интеграции формального, неформального и информального образования взрослых. Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал. 2012. № 3. URL: <http://www.emissia.org/offline/2012/1755.htm>
15. Чердниченко Г. А. Российская молодежь: от образования к труду (на материалах социологических исследований образовательных и профессиональных траекторий) [монография] / Г. А. Чердниченко. — СПб.: Издательство РХГА, 2016. — 392 с.
5. Mukhlaeva T. V. The international experience of informal education of adults // *Man and education*. 2010. No. 4 (25). P. 158–162 (In Russian).
6. Okershko A. V. Stimulation of teachers for informal education. *Problems of modern pedagogical education*. 2016. No. 51–5. P. 310–319 (In Russian).
7. Omushkin V. G., Ogarev E. I. *Adult Education: an interdisciplinary dictionary*. SPb.— Voronezh, 1995. 232 p.
8. Roytblat O. V. *Non-formal education teachers: yesterday, today, tomorrow: monograph*. Tyumen: TOGURO. 2014. 226c.
9. Harlanova E. M. The relationship between the concepts of “formal”, “non-formal” and additional education. *Bulletin of the Chelyabinsk state pedagogical University*. 2016. No. 7. P. 118–123 (In Russian).
10. Memorandum of continuous education of the EU2000. *Obshchestvo “Znanie” Russia*. URL: <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html> (accessed 20 December 2016).
11. The General Conference of UNESCO. 36th Session, Paris 2011. 36C / 19, 5 September 2011 Original: English Revision of the International Standard Classification of Education (ISCED). URL: <http://www.ifap.ru/pr/2012/n120123a.pdf> (accessed 20 December 2016).
12. Gorshkova V. V. [The interaction of formal, informal and informational education as a modern direction of human development]. *Concept*, 2014, Т. 26, pp. 176–180 (in Russian). URL: <https://e-koncept.ru/2014/64336.htm> (accessed 25 December 2016).
13. Ivanov S. V., Surtaeva O. N. Innovative models of distributed methodical system of retraining and improvement of professional skill of pedagogical workers (in terms of networking). *Scientific-methodical electronic journal “Concept”*. 2015.— № 4.— P. 131–135.— URL: <http://e-koncept.ru/2015/15115.htm>.
14. Chekaleva N. V., Roitblat O. V., Surtaeva N. N. [Attitude to the process of integration of formal, informal and informal adult education]. *Letters to the Issue. Offline: electronic scientific journal*, 2012, no. 3 (in Russian) — URL: <http://www.emissia.org/offline/2012/1755.htm> (accessed 27 December 2016).

References

1. Bugaychuk K. L. Formal, non-formal and informal distance learning. *Materialy XX yubileynoy konferentsii predstaviteley regional'nykh nauchno-obrazovatel'nykh setey RELARN — 2013* (June 1–6, 2013, St. Petersburg). St. Petersburg, 2013 — P. 114–121 (In Russian).
2. Vershlovskiy S. G. *Nepriyemnoe obrazovanie: istoriko-teoreticheskiy analiz fenomena.* — SPb.: SPb APPO, 2008. 155 p.
3. Kotlyarova O. I., Prochazka M. Informal education in the system of continuous education of scientific-pedagogical workers/ *Bulletin of the South Ural state University. Series: Education. Pedagogical science*. 2016. № 4. P. 16–22 (In Russian).
4. Makarenya, A.A., Roitblat, O.V., Surtaeva N. N. Non-formal education as a condition of social interaction in the process of advanced training of St. Petersburg // *Man and education*. 2011. No. 4, p. 59–63 (In Russian).

В. А. Чупина, О. А. Веденина

Самостоятельные занятия физической культурой во время сессии как критерий готовности студента к самостоятельной деятельности

Аннотация

Аннотация. Рассмотрено значение самостоятельных занятий студентов физической культурой в период сессии как показателя готовности будущего специалиста к профессиональной деятельности в рамках компетентностного подхода в образовании.

Цель. Исследование готовности студента к самостоятельным занятиям физической культурой в период сессии как проявления самостоятельности в целом.

Методы и методика. Методологической основой исследования являются теории деятельностного подхода в развитии личности и самостоятельной деятельности обучаемых, концепции личностно ориентированного образования и профессионально-педагогического образования.

Научная новизна состоит в обосновании оценки готовности к самостоятельным занятиям физической культурой в период сессии как показателя готовности будущего специалиста действовать в проблемной профессиональной ситуации.

Практическая значимость исследования состоит в разработке структурно-функциональной модели и педагогических условий, способствующих эффективной организации самостоятельных занятий студентов физической культурой в период сессии.

■ **Ключевые слова:** готовность, самостоятельность, физическая культура, сессия.

Valentina A. Chupina, Olga A. Vedenina

Independent physical activity during the session as a criterion of readiness of students for independent activity

Abstract

Abstract. The article describes the value of independent physical activity during the session for the assessment of readiness of future expert for the professional activity within the competence-based approach in education.

Purpose. The research of readiness of students for independent physical activity during the session as a manifestation of independence in general.

Methods and techniques. The methodological bases of the research are the theories of the activity approach of the development of the personality and independent activity of students, the concepts of the personality-oriented education and the professional pedagogical education.

Scientific novelty consists of substantiation of the assessment of readiness for independent physical activity during the session as a manifestation of readiness of future expert to act in a problem professional situation.

Practical significance of the study consists of the development of structurally functional model and pedagogical conditions, promoting the effective organization of independent physical activity of students during the session.

■ **Keywords:** readiness, independence, physical education, session.

Анализ федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования свидетельствует о том, что в настоящее время деятельность университетов должна быть ориентирована на требуемые (планируемые) результаты освоения образовательной программы (компетенции выпускников). При этом совокупность запланированных результатов обучения должна обеспечивать выпускнику достижение всех компетенций (как общекультурных, так и профессиональных), установленных тем или иным образовательным стандартом.

Представляется, что достижение указанных результатов невозможно без развития у студентов навыков самостоятельной работы. Выпускник университета в идеале должен быть готов решать проблемы, с которыми он может столкнуться в своей профессиональной деятельности. Именно на способность кандидата на рабочее место решать поставленные задачи нередко ориентированы и работодатели, подбирающие нового сотрудника.

Умение действовать самостоятельно обычно приходит с накоплением опыта профессиональной деятельности. Вопрос в том, насколько быстро вчерашний выпускник университета сможет объединить полученные во время обучения знания и умения с потребностями практики. Именно на ускорение перехода от теории к практике ориентировано обучение в рамках реализации компетентностного подхода к образованию, нашедшего свое отражение в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования.

Если ранее обучение в высшей школе зачастую было направлено на получение студентом как можно большей суммы знаний (как относящихся к будущей профессиональной деятельности, так и общекультурных), то компетентностный подход в большей степени ориентирован на потребности практики.

А. А. Вербицкий справедливо отметил, что «реализация компетентностного подхода в образовании означает изменение всей педагогической системы общеобразовательной и профессиональной школы, переход к новому типу обучения и воспитания, или, используя новомодное сочетание, к новой образовательной парадигме» [2, С. 40].

Выпускник университета должен быть готов к самостоятельному решению профессиональных задач. По нашему мнению, именно готовность выступает необходимой предпосылкой самостоятельной практической деятельности.

Само понятие «готовность» рассматривается в рамках различных дисциплин, в частности в философии, психологии, педагогике. Исследованию готовности посвящены

работы таких ученых, как И. Г. Григорьянц, М. И. Дьяченко, Ф. И. Иващенко, Л. А. Кандыбович, Я. Л. Коломенский, М. Кордуэлл, А. Т. Короткевич, А. И. Кочетов, Н. Д. Левитов, В. С. Мерлин, А. С. Нерсиян, К. К. Платонов, А. Ц. Пуни, В. В. Сысоев, А. Т. Ростунев, Д. Н. Унадзе, П. Р. Чамата, В. Б. Шапарь и др.

В толковом словаре русского языка С. И. Ожегова готовность определяется как согласие сделать что-нибудь (изъявил готовность помочь) или как состояние, при котором все сделано, все готово для чего-нибудь [8, С. 142].

В отечественной психологии готовность к деятельности чаще всего рассматривается в рамках трех подходов:

- личностный (А. А. Деркач, М. И. Дьяченко, В. Д. Шадриков и др.);
- функциональный (Е. П. Ильин, Н. Д. Левитов, Л. С. Нерсиян, А. Ц. Пуни и др.);
- психофизиологический [9].

В рамках личностного подхода готовность определяется через проявление индивидуальных качеств личности и их целостности, которые обусловлены эффективным характером деятельности с высокой результативностью. Сторонники данного подхода значительное внимание уделяют нравственно-психологической составляющей готовности к деятельности: осознанию общественной и личной значимости трудовой деятельности, любви к своей работе, радости и наслаждению трудом, способности трудиться в коллективе и в его интересах.

Сторонники функционального подхода рассматривают готовность как определенное психическое состояние индивида. Готовность анализируется как кратковременное или долговременное состояние, при этом именно в преобладающем на определенный момент состоянии активируются психические функции. Особое внимание уделяется умению мобилизовать себя физически и психически, в том числе применительно к спортивным состязаниям (Ф. Генон, А. Ц. Пуни).

Психофизиологический подход к пониманию готовности оценивает готовность как оптимальное состояние психических и физиологических функций организма, определяющее возможность выполнения конкретной профессиональной деятельности.

В рамках указанных подходов исследователи выделяют различные компоненты готовности.

Так, исходя из позиции М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбовича, компонентами готовности, выступающей как сложное психическое образование, являются:

- познавательный процесс, отражающий основные края деятельности;

— эмоциональные свойства, неоднозначно влияющие на субъекта, активирующие его психологическую и физическую активность;

— волевой компонент, помогающий совершению затруднительных действий в процессе достижения цели [5].

Сходные компоненты готовности (познавательный, эмоциональный, мотивационный) выделяет и А. А. Деркач [4].

Кроме того, психологи указывают и на другой вариант выделения компонентов готовности:

— интеллектуальный компонент — осознание необходимых результатов предстоящей деятельности, определение средств их достижения, обязанностей, прогноз деятельности;

— эмоциональный компонент — уверенность в успехе, позитивный настрой, чувство ответственности;

— мотивационный компонент — желание достичь поставленной цели, заинтересованность в результате, нацеленность на выполнение поставленной задачи [3].

Согласно другой точке зрения, готовность включает в себя ряд взаимосвязанных личностных компонентов:

— мотивационный — положительное отношение, интерес к деятельности;

— ориентационный, когнитивный — определенные знания, представления об особенностях и условиях деятельности, ее требованиях к личности, уровень сформированности познавательных процессов: ощущений, восприятия, памяти, мышления, воображения, внимания;

— операциональный, процессуальный — владение способами деятельности, необходимыми знаниями, навыками, умениями, процессами анализа, синтеза, сравнения, обобщения и др., перенос индивидуального опыта в повседневную практику;

— волевой — ответственное отношение к деятельности, целеустремленность, самоконтроль;

— оценочный, рефлексивный — оценка своей подготовленности и соответствия процесса решения задач оптимальным образцам [14].

При классификации видов готовности исследователями выделяется:

— общая (долговременная) готовность, представляющая собой устойчивую систему профессионально важных качеств личности, включающая в себя ее опыт, знания, навыки, умения, необходимые для успешной деятельности во многих ситуациях — по сути, речь идет о потенциальной способности действовать;

— ситуативная (кратковременная) готовность, находящая свое выражение как актуализация долговременной готовности, повышающая ее действенность — то есть способность действовать в конкретной ситуации («здесь и сейчас») [14].

Аналогичной представляется классификация видов готовности, в основе которой лежит деление готовности на длительную и готовность как временное состояние личности.

Исходя из особенностей изучаемой проблемы, многие исследователи обращались к конкретным видам готовности, которые можно определить как «специальные» виды готовности.

Так, в литературе можно встретить упоминание о следующих специальных видах готовности:

— к профессиональной деятельности;

— к профессиональному самоопределению;

— к педагогической деятельности;

— к обучению (например, в школе);

— к соревнованиям;

— к воспитательной работе в школе;

— к организации детского коллектива;

— к обучению в сфере физического воспитания;

— к военной службе;

— к экстремальным действиям;

— к самообразованию.

Как можно заметить, большинство специальных видов готовности являются вариантами готовности к профессиональной деятельности, в связи с чем их содержание во многом аналогично, и по большому счету изучение данных видов готовности лишь позволяет выявить специфику готовности применительно к конкретной сфере, что само по себе может иметь существенное практическое значение. Такую готовность можно определить как «профессиональную готовность».

Другая группа перечисленных специальных видов готовности подразумевает готовность к действию в определенной (чаще критической, выделяющейся из обычной жизни) ситуации, которую можно назвать «проблемной готовностью».

Для целей нашего исследования особый интерес представляет изучение такого вида специальной готовности, как готовность студентов университета к самостоятельным занятиям физической культурой в период экзаменационной сессии.

По нашему мнению, специфика данного вида готовности в значительной мере определяется тем, что он несет в себе черты как видов готовности к профессиональной деятельности (хотя к таковой по сути не относится), так и готовности действовать в проблемной ситуации.

С одной стороны, самостоятельность имеет своим результатом умение индивида в процессе своего поведения адаптироваться к новым условиям. При этом готовность студента именно к самостоятельным занятиям (что сходно с готовностью к будущей профессиональной деятельности, т.е. с профессиональной готовностью) является фактором, способствующим развитию самостоятельности в целом.

Самостоятельные занятия физической культурой, являющиеся проявлением самостоятельности, находятся на стыке формирования привычки к ведению здорового образа жизни и выработки навыка самостоятельного поведения в практической ситуации.

С другой стороны, период сессии для студента характеризуется возникновением сложной, стрессовой ситуации, требующей значительного напряжения умственных и физических сил. Готовность действовать в такой ситуации выходит за рамки готовности только к профессиональной деятельности и обладает чертами уже проблемной готовности.

Таким образом, готовность к самостоятельным занятиям физической культурой в период сессии представляет собой по-своему уникальный, составной вид готовности, сочетающий черты профессиональной и проблемной готовности, в связи с чем заслуживает отдельного изучения, поскольку может рассматриваться в качестве объективного

показателя сформированности у будущего специалиста навыка действовать самостоятельно.

По сути, готовность к самостоятельным занятиям физической культурой во время сессии представляет собой для студента модель сложной жизненной и профессиональной ситуации, которая может возникнуть уже после окончания университета.

Необходимость сдачи экзаменов и зачетов аналогична задаче по срочному разрешению проблемы в профессиональной деятельности (при этом связь с профессиональной деятельностью прослеживается довольно четко, поскольку обычно большинство сдаваемых предметов в той или иной степени связаны с будущей профессией), а самостоятельные занятия физической культурой в период сессии — иным, не связанным с работой, но совпадающим по времени вопросам, которые необходимо разрешить параллельно.

Готовность к самостоятельной работе по окончании университета должна позволять выпускнику правильно организовать свое время, расставить приоритеты и разрешить ситуацию в комплексе, не допуская перекоса между профессиональной и другой (бытовой, семейной, общественной, направленной на здоровьесбережение и т.д.) деятельностью. Именно на подготовку такого специалиста ориентирован компетентностный подход, нашедший свое отражение в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования.

Как показывают результаты проведенного нами исследования, студенты университета в период сессии склонны пожертвовать занятиями физической культурой в пользу подготовки к сдаче экзаменов и зачетов.

В исследовании приняли участие студенты 1–4 курсов очной формы обучения всех институтов Российского государственного профессионально-педагогического университета в количестве 124 человек. Возраст респондентов варьировался от 16 до 23 лет. У всех опрошенных определялись показатели интереса и мотивации к физической культуре и спорту во время сессии с помощью анкеты, состоящей преимущественно из вопросов закрытого типа.

Исследование свидетельствует, что большинство из опрошенных нами студентов ведут активный образ жизни. 107 человек из опрошенных посещают учебные занятия по физической культуре, но 67 человек из 124 утверждают, что пропускали бы эти занятия, будь у них такая возможность.

Можно отметить, что 48% студентов, прошедших опрос, на учебных занятиях по предмету «Физическая культура» испытывают «приподнятое настроение», 16% — радость и вдохновение, и 19% — усталость, безразличие и напряжение.

Утренняя тренировка или зарядка для студентов также несет оздоровительный смысл. При этом постоянно зарядкой занимаются лишь 17 человек, иногда — 43 человека, а совсем не занимаются — 64.

Результаты анкетирования показали, что для большинства опрошенных студентов характерна относительно высокая физическая активность в сочетании с нейтральным отношением к физической культуре как виду деятельности.

Как свидетельствует анализ результатов анкетирования, большинство студентов полагают, что занятия физической

культурой в предсессионный период и период сессии мешают обучающимся, так как на этом временном промежутке снижается работоспособность студентов, ухудшается их самочувствие, заметно увеличивается нервное напряжение. Респонденты отметили, что они не могут сосредоточиться на основных для себя занятиях: подготовке к экзаменам и зачетам, написанию курсовых работ и т.д.

Если рассматривать готовность к самостоятельным занятиям физической культурой в период сессии как показатель готовности будущего специалиста действовать в проблемной ситуации, то напрашивается вывод о несформированности навыка самостоятельной работы у охваченных исследованием студентов. Показательно, что ближе к старшим курсам картина в целом не изменяется.

При этом необходимо помнить, что готовность к самостоятельным занятиям физической культурой в период сессии может учитываться в указанном качестве лишь в случае, если в университете должным образом построена работа по физическому воспитанию студентов.

Готовность студента самостоятельно выполнять физические упражнения (в том числе в период сессии) является результатом этой деятельности. Важно, чтобы студент за время обучения в университете получил необходимые теоретические знания, а также овладел механизмом их правильного применения.

Данную проблему невозможно решить простым увеличением часов, предусмотренных учебным планом для самостоятельной работы в рамках предмета «Физическая культура», т.е. увеличением количественного показателя. Для достижения нужного эффекта необходимо качественное изменение подхода к самостоятельной работе студентов, соответствующая система действий при ее организации и планировании.

Анализ существующих подходов применительно к формированию навыков самостоятельных занятий физическими упражнениями позволяет выделить три этапа процесса обучения.

На первом этапе традиционно осуществляется теоретическая подготовка студентов, что вполне оправданно. В рамках данного этапа обучаемые получают общие знания о построении самостоятельных занятий физической подготовкой, о соответствующих учебных планах (если таковые имеются), о способах и критериях самооценки физического состояния, о физиологии и т.д.

Второй этап представляет собой изучение собственно методики проведения самостоятельных занятий с привязкой к режиму дня, обучению подходам к установлению тех физических качеств, которые студент желает или должен развить, а также выбору необходимых для этого упражнений.

На завершающем этапе студенты знакомятся с методиками развития физических качеств, обучаются выполнению комплексов упражнений на самостоятельно проводимых занятиях.

Итогом обучения должен быть осознанный подход студента к выполнению самостоятельных физических упражнений. С одной стороны, при самостоятельной работе обучающийся построит занятия таким образом, чтобы достичь запланированных желаемых результатов. С другой стороны, правильно применяя полученные знания, студент

способен предотвратить возможный вред своему здоровью, который мог бы быть причинен, не обладая студент соответствующей информацией, в том числе теоретической подготовкой.

О том, насколько обучающиеся освоили теоретические знания и способны ли они их применить на практике, преподаватель может выяснить путем предложения тому или иному студенту составить комплекс упражнений для конкретного человека, о здоровье и физических качествах которого студент имеет соответствующую информацию (например, для одноклассника). Также обучаемому может быть предложено провести часть занятия в рамках учебного процесса (обычно разминку или завершающую часть). При этом преподаватель имеет возможность наглядно указать студенту на те или иные недочеты при выполнении задания.

Полагаем, что правильное построение учебной деятельности в университете применительно к предмету «Физическая культура» позволит раскрыть потенциал оценки сформированности готовности к самостоятельным занятиям физической культурой в период сессии как показателя готовности будущего специалиста действовать в проблемной ситуации.

Литература

1. *Абасов З.* Проектирование и организация самостоятельной работы студентов. // Высшее образование в России. 2007. № 10. С. 81–84.
2. *Вербицкий А. А.* Контекстное обучение в компетентностном подходе. // Высшее образование в России. 2006. № 11. С. 39–46.
3. *Гусева А. В.* Основные подходы к исследованию готовности к обучению в отечественной и зарубежной психологии. Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: материалы XIII Межд. научно-практ. конф.: в 6 ч. Ч. 2 / Межд. академия наук пед. образования; Челяб. институт перепод. и пов. квал. работ. образ.; отв. ред. Д. Ф. Ильясов. М.; Челябинск: ЧИППКРО, 2012. 335 с.
4. *Деркав А. А.* Акмеологические основы развития профессионала. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 2004. 752 с.
5. *Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А.* Психологические проблемы готовности к деятельности. — Минск: БГУ, 1976. 175 с.
6. *Махова О. В.* От готовности к компетенции. // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. № 7. 2014. С. 186–188.
7. *Нижегородцева Н. В.* Системогенетический анализ готовности к обучению: монография. Ярославль: Аверс Пресс, 2004. 338 с.
8. *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. 4-е изд. Москва: А ТЕМП, 2007. 944 с.
9. *Рубаник А., Большакова Г., Тельных Н.* Самостоятельная работа студентов. // Высшее образование в России. 2006. № 7. С. 120–124.
10. *Узнадзе Д. Н.* Экспериментальные основы психологии установки. Тбилиси. Изд-во АН ГрузССР, 1961. 210 с.
11. *Черных З. Н.* Современное состояние проблемы развития интереса к физкультурно-спортивной деятельности в формировании профессиональной готовности студентов. // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ» Том 7, № 1 (2015).
12. *Чурекова Т. М.* Организация самостоятельной работы студентов в контексте реализации компетентностного подхода. // Профессиональное образование в России и за рубежом. № 3 (15). 2014. С. 69–73.
13. *Шадриков В. Д.* Проблема системогенеза профессиональной деятельности. Москва: Наука, 1982. 183 с.
14. *Щадилова И. С.* Методические условия формирования готовности студентов к усвоению специальных знаний в области физической культуры. Москва: ВЛАДОС — ПРЕСС, 2001. 96 с.
15. *Cardwell M.* Complete A-Z psychology handbook (3rd ed). Hodder & Stoughton Ltd. 2003. 352 p.

References

1. *Abasov Z.* Design and organization of independent work of students. // The higher education in Russia. 2007. № 10. pp. 81–84.
2. *Verbitskiy A. A.* The contextual training in competence-based approach. // The higher education in Russia. 2006. № 11. pp. 39–46.
3. *Guseva A. V.* The main approaches to a research of readiness for training in domestic and foreign psychology. Integrating methodological (scientific and methodological) work and system of personnel development: materials of XIII International Scientific and Methodological Conference: 6 p. Part 2 / International academy of pedagogical education sciences; Chelyabinsk institute of retraining and improvement professional skill; ed. D. F. Ilyasov. — M.; Chelyabinsk: CIRIPS, 2012. 335 p.
4. *Derkach A. A.* Acmeological bases of development of the professional. M.: Moscow Psycho-social University PibI; Voronezh: NPO MODEK, 2004. 752 p.
5. *D'yachenko M. I., Kandybovich L. A.* Psychological problems of readiness for activity. — Minsk: Belarusian state university, 1976. 175 p.
6. *Mahova O. V.* From readiness for competence. // Vestnik of nekrasov kostroma state university. № 7. 2014. pp. 186–188.
7. *Nizhegorodtseva N. V.* The sistemogeneticheskyy analysis of readiness for training: monograph. Yaroslavl: Avers Press, 2004. 338 p.
8. *Ozhegov S. I., Shvedova N. Y.* Explanatory dictionary of Russian: 80000 of words and phraseological expressions. 4-th publ. Moscow: A TEMP, 2007. 944 p.
9. *Rubanik A., Bol'shakova G., Tel'nyh N.* Independent work of students. // The higher education in Russia. 2006. № 7. pp. 120–124.
10. *Uznadze D. N.* Experimental fundamentals of psychology of installation. Tbilisi. AN GruzSSR Publ, 1961. 210 p.
11. *Chernykh Z. N.* The current state of a problem of development of interest in sports activity in formation of professional readiness of students. // Electronic resource «NAUKOVEDENIE» Vol 7, № 1 (2015).
12. *Churekova T. M.* The organization of independent work of students in the context of realization of competence-based approach. // Professional education in Russia and abroad. № 3 (15). 2014. pp. 69–73.
13. *Shadrikov V. D.* The problem of a sistemogenez of professional activity. M.: Science, 1982. 183 p.
14. *Shchadilova I. S.* The methodical conditions of formation of readiness of students for assimilation of special knowledge in the field of physical culture. Moscow: VLADOS — PRESS Publ, 2001. 96 p.
15. *Cardwell M.* Complete A-Z psychology handbook (3rd ed). Hodder & Stoughton Ltd. 2003. 352 p.

УДК 372.881.111.1

К.В. Барина

Формирование универсальных учебных действий средствами смарт-технологий в контексте диалогической парадигмы иноязычного образования (уровень основного общего образования)

Аннотация

Статья посвящена проблемам формирования универсальных учебных действий (УУД) у обучающихся средствами иноязычного образования в контексте диалогической парадигмы на уровне основного общего образования в свете информатизации.

Целью данной статьи является обзор современной методологии образования с позиции научного и философского осмысления, в рамках которой рассматриваются инновационные образовательные решения и смарт-технологии обучения при формировании УУД обучающихся средствами иноязычного образования.

Методологической основой исследования служит гуманистическая диалогическая парадигма иноязычного образования. Методика исследования предполагает анализ и обобщение научных источников и содержания требований ФГОС ООО по представленной к рассмотрению проблематике.

Результаты проведённого исследования дают основание полагать, что значимость смарт-технологий в методике обучения иностранному языку при формировании УУД в условиях современной методологии образования неоспорима. Применение смарт-технологий способствует эффективности обучения и имеет большой потенциал. Научная новизна проведённого исследования состоит в раскрытии сущности процесса формирования УУД средствами смарт-технологий при обучении иностранному на уровне основного общего образования.

Практическая значимость исследования заключается в применении полученных результатов как эффективной стратегии обучения.

Ключевые слова: диалогическая парадигма, иноязычное образование, методика обучения, иностранный язык, универсальные учебные действия, информатизация, смарт-технологии обучения, метод смарт-обучения.

K. V. Barinova

Development of universal learning skills in the context of the dialogue paradigm of foreign language education (level of secondary education)

Abstract

The article focuses on the problem of developing universal learning skills of students using linguistic pedagogical means within the framework of the dialogue paradigm at the level of secondary education in light of informatization. The aim of the article is to observe the process of developing universal competences of students using smart-techniques in the context of the modern methodology of education from a scientific and philosophical standpoint. The methodology of the research is based on the idea of humanistic dialogue paradigm of linguistic education. Research methods — analysis and generalization of up-to-date standards of legal education and scientific literature on the problem under consideration. Results of the research reveal the importance of smart-techniques in foreign language teaching as a sufficiently efficient strategy of developing universal learning skills. Scientific novelty consists in the essence of the development of universal learning skills using smart-techniques. Practical significance — provides innovative approaches for forming universal learning skills that lead to high outcomes.

Keywords: dialogue paradigm, foreign language education, methods of teaching, foreign language, universal learning skills, informatization, smart techniques, method of smart education.

Образование всегда играло ключевую роль в развитии общественного устройства и цивилизации. Образование является компонентом социального, культурного, личностного развития человека и развития на государственном уровне. На современном этапе образование находится на пути преобразований, предпосылками которых являются такие факторы, как: техническое и научное развитие, глобализация, интеграция, информатизация и постиндустриализация. Реформирование образовательной системы в Российской Федерации ставит грандиозные задачи по его преобразованию и модернизации.

Модернизация образования построена на философско-методологической базе — методологии диалогизма и имеет гуманистический характер в контексте личностно-ориентированной образовательной парадигмы. Методологическая функция диалогического принципа образовательной сферы состоит в том, что образование представляет собой встречу «субъектов» в «сообществе обучения» [1, с.27]. Диалог с позиции философского осмысления — это экзистенциальное и информативное взаимодействие, посредством которого достигается понимание между коммуницирующими сторонами. Диалогизм обеспечивает условия для развития человеческой цивилизации [1, с.27]. Диалогическая образовательная парадигма создает условия для образования и воспитания личности, усвоения культуры. Таким образом, образовательный процесс нацелен на формирование целостности и индивидуальности личности, которая в полной мере выражает потенциалы человека [6, с.88] и развитие которой длится на протяжении всей жизни.

Образование призвано своевременно и гибко реагировать на преобразования и отвечать заказу представителей меняющегося социума. В условиях интеграции, где есть место мультилингвальности и диалогу культур, высокую востребованность имеет иноязычное образование. Требования к изучению иностранного языка в рамках основного общего образования определены Федеральным Государственным Образовательным Стандартом, которые отражают необходимость реализации социокультурного, аксиологического и лингвистического компонента при обучении иностранному языку, а именно: приобщение к культурному наследию страны изучаемого языка; вос-

питание ценностного отношения к изучаемому языку, как предмету познания и консолидации между людьми; формирование культуры, толерантности и выраженной личностной позиции в восприятии мира; формирование осознания обучающимся личностного смысла в изучении иностранного языка; формирование интереса к совершенствованию полученных знаний в области иностранного языка; формирование коммуникативной компетенции средствами иностранного языка, как предпосылки для социализации и актуализации.

Целая плеяда ученых занималась изучением проблемы диалога в образовательном и воспитательном процессе, ориентированном на развитие личности и ее индивидуальности. Ю. А. Шрейдер рассматривал диалог как процесс коммуникации человека с другими людьми, а затем «переход коммуникации во внутренний план — как молчаливая беседа индивида с самим собой» [11, с.20–21]. В. С. Библер рассматривал диалог как средство самосознания, а также полагал, что логика творческого мышления и логика диалога являются тождественно равными. Из этого можно сделать вывод, что диалогические отношения являются универсальными и представляют необходимое условие личностного развития. Исследованием аспектов диалога личности занимались М. М. Бахтин, Ю. А. Шрейдер, Т. Г. Винокур, М. Г. Ярошевский, А. В. Орлов, Н. Соколов, Т. С. Серова, М. С. Глазман, А. М. Матюшкин, Ю. Н. Емельянов, А. Леонтьев, А. Караулов, Б. М. Кедров, А. Ильина и другие. Диалог представляет собой среду обучения, в которой осуществляется процесс образования и воспитания по принципу диалога.

В отечественной педагогике диалогичность нашла свое отражение в субъектной педагогике, в которой рассматривается педагогическое общение по принципу диалога. Субъектная педагогика ориентирована на реализацию субъектно-деятельностного подхода (С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, Л. С. Высоккий и другие) и личностно-деятельностного подхода (И. А. Зимняя, А. Н. Леонтьев и другие).

Очевидно, что проблеме развития личности и ее индивидуальности в контексте диалогической парадигмы отводилось немало внимания. Однако, современные условия, новые требования и информатизация образовательного

процесса создают необходимость в рассмотрении данной проблемы с современной точки зрения и поиске инновационных решений ориентированных на достижение образовательных целей и задач в рамках диалогической образовательной парадигмы.

В разные периоды развитию личности и ее актуализации в контексте диалогической парадигмы отводилось большое значение, однако, в современной идеологии образования к данной проблеме приковано особенно пристальное внимание. Данный феномен имеет двойственный характер. Актуализацию можно рассматривать как целенаправленные усилия субъекта педагогической деятельности на создание определенных условий, а также как активность личности [6, с. 89]. Формы реализации и проявления человеческого потенциала диалогичны и организованы по принципу «со-бытия» между педагогом и обучающимся. Процесс современного образования построен на субъект-субъектных связях — «учитель-ученик», что является важным условием современного образования и воспитания. Целостная личность не может быть завершённой, в отличие от человека-объекта [1, с.26]. М. М. Бахтин полагал, что «Чтобы жить — надо быть незавершённым, открытым для себя» [2, с.72–79]. В рамках диалогической модели создаются такие условия, которые дают возможность к самосовершенствованию и саморазвитию. Диалогическая модель ориентирована на построение учащимся диалога не только с другими людьми, но и с самим собой, что ведёт к диалогизированному самосознанию, обращенности к себе самому и проявлению себя вовне — быть тем, что он есть, не только для других, но и для самого себя, что соотносится с цитатой древнеримского философа Марка Туллия Цицерона «Esse quam videri» (в переводе с лат. «Быть, а не казаться»). М. М. Бахтин продолжал во многом схожую мысль: «Быть — значит общаться диалогически» [1, с.26]. М. М. Бахтин рассматривал взаимоотношение людей именно как диалог. В своей сущности, человеческая природа и вся жизнь человека диалогична, поэтому диалог не может иметь завершения. Если диалог кончается, то кончается всё. Диалог проходит через всю жизнь человека, где человек внимает, отвечает, соглашается, вопрошает. Человек «вкладывает всего себя в слово, и это слово входит в диалогическую ткань человеческой жизни, в мировой симпозиум» [8]. По мнению М. М. Бахтина подлинная жизнь личности доступна только диалогическому в нее проникновению, которому она сама свободно раскрывает себя [3, с.101–102].

Современные требования к образованию ориентируют образовательный процесс на формирование деятельной, активной, творчески и нелинейно мыслящей личности, способной к принятию решений и правильному выбору, к адекватной самооценке и оценке окружающей действительности, способной проявить пластичность в условиях перемен, саморазвивающейся, самоуправляемой, умеющей ставить цели и их достигать.

Так, одной из важнейших образовательных целей на современном этапе, определенной Федеральным Государственным Образовательным Стандартом (ФГОС), является достижение личностных, метапредметных и предметных результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования. Под метапредметными

результатами принято понимать способы деятельности [7, с.7]. Здесь необходимо сделать некоторые разъяснения. В соответствии с документом «Фундаментальное ядро содержания общего образования» личностное развитие в образовательной системе обеспечивается путём формирования универсальных учебных действий (УУД): личностных, познавательных, коммуникативных и регулятивных, которые представляют собой инвариантную основу процесса образования и воспитания [10, с.38]. Под УУД понимается способность субъекта к самосовершенствованию и саморазвитию через усвоение новых предметных и метапредметных знаний, а также социального опыта. В широком значении понятие «универсальные учебные действия» означает «умение учиться». В более узком понимании, «универсальные учебные действия» — это «совокупность способов действий учащегося», которые обеспечивают способность к самообразованию путём усвоения новых знаний и умений [7, с.8]

Формирование универсальных учебных действий обучающегося предполагает овладение навыками самостоятельного осуществления учебной деятельности и эффективного усвоения знаний, навыками контроля и оценки собственной деятельности, целеполагания и планирования, поиска альтернативных решений и путей при достижении поставленной цели, приёмами анализа и синтеза информации и т.д.

Мы полагаем, что решение данных задач в рамках диалогической парадигмы возможно в контексте смарт-подхода к обучению иностранным языкам, где каждый обучающийся выступает субъектом учебной деятельности, которая носит характер непрерывности и информатизации. Данный подход позволяет достичь практической цели обучения иностранным языкам и сформировать у обучающихся коммуникативную и межкультурную компетенции, включающей в себя способность решать актуальные для обучающихся коммуникативные и образовательные задачи средствами иностранного языка. Так, для реализации вышеизложенных задач к рассмотрению представлен процесс формирования УУД средствами смарт-технологий с применением метода смарт-обучения в контексте иноязычного образования. С точки зрения семантики «смарт» (от англ. smart) означает «умный, сообразительный, ловкий». Также, «SMART» может трактоваться, как мнемоническая аббревиатура, используемая в проектном управлении и менеджменте. Расшифровка данного понятия будет следующей: «S (specific-конкретный), M (measurable-измеримый), A (attainable, achievable- достижимый), R (relevant — актуальный), T (time-bound- ограниченный во времени)» [12]. Очевидно, что данное понятие имеет множество определений. Так, специалисты в области педагогики считают, что «смарт» — это свойство системы или процесса, которое проявляется во взаимодействии с окружающей средой, и наделяет систему и/или процесс способностью к:

- незамедлительному реагированию на изменения во внешней среде;
- адаптации к трансформирующимся условиям;
- самостоятельному развитию и самоконтролю;
- эффективному достижению результата» [4, с. 45]

Таким образом, смарт-обучение — это инновационная стратегия развития иноязычного образования, в рамках

которого образовательный процесс осуществляется непрерывно с использованием смарт-технологий обучения, что предполагает применение высоких технологий и информационно-коммуникационных средств обучения. Целью смарт-обучения является формирование универсальных компетентностей обучающихся, а также навыков и умений, необходимых для осуществления успешной деятельности в условиях цифрового общества и постиндустриализации современного мира. Концепция смарт-обучения предполагает создание интерактивной среды обучения, способствующей непрерывному образованию и развитию обучающихся. Технической базой реализации смарт-обучения являются персональные компьютеры, мобильные устройства, планшеты и интерактивные панели.

Метод смарт-обучения базируется на принципах: непрерывности, информационности, интерактивности, метапредметности и диалогизма. Первый принцип предполагает, что образовательный процесс должен быть автоматизированным и доступным из любой точки с отсутствием временных рамок. В настоящее время всё большую актуальность обретает Общегородская Платформа Электронных Образовательных Материалов (ОПЭОМ). Данный электронный контент позволяет решить эту задачу и осуществлять образовательный процесс дистанционно вне зависимости от времени и места. С использованием ОПЭОМ учитель имеет возможность создавать интерактивные уроки и электронные задания, которые всегда будут доступны обучающимся для выполнения и автоматической проверки. Второй принцип связан с внедрением информационных и инновационных технологий в образовательный процесс. Третий принцип ориентирует на создание интерактивной среды обучения, что будет служить повышению познавательной активности и эффективности обучения, а также созданию комфортных условий обучения для развития индивидуальности и творческого потенциала обучающихся. Четвёртый принцип ориентирован на формирование целостной картины мира в сознании обучающихся, а также универсальных способов деятельности, которые могут быть применимы как в учебной деятельности, вне зависимости от предметной области, так и в реальной жизни. Пятый принцип предполагает организацию образовательного процесса на основе субъект-субъектных отношений ориентированного на формирование диалогизированного самосознания обучающегося, его обращенности к себе и способности к проявлению собственной индивидуальности вовне.

В процессе диалога между учителем и обучающимся отношения строятся по *принципу равноправия*, где оба субъекта учебной деятельности являются коллегами и увлечены совместной работой, они взаимообучаются и взаимообогащаются знаниями и опытом.

Опираясь на исследования в области психологии, можно сделать вывод, что для контингента обучающихся рассматриваемой возрастной группы (5–9 класс) свойственно тяготеть к такому учителю, который увлечен общей идеей и разделяет их интересы [9, с.29]. Диалог является способом формирования правильного конструктивного мышления, что обеспечивает развитие личности. Методология диалогизма является краеугольным камнем для реализации *идеи непрерывности* в контексте образова-

ния, поскольку несёт мощную мотивационную функцию. Важно отметить, что у обучающихся в возрасте 12–15 лет познавательный мотив преобладает над учебным. Доминирующую роль играет потребность в коммуникации со сверстниками, саморазвитии, самопознании и формировании образа будущего. Следовательно, данные факторы и должны служить фундаментом содержания мотивационной сферы обучающихся. Выстраивая содержательный компонент образования, необходимо принимать в учёт интересы обучающегося, предоставляя максимальную свободу выбора и проявление самостоятельности, так как обучающиеся данной возрастной группы реализуют свой познавательный мотив в той деятельности, которая им интересна.

Метод смарт-обучения включает в себя множество приёмов обучения и сочетается с различными видами учебной деятельности. В качестве примера можно привести приём целеполагания при формировании регулятивных УУД обучающихся. Как было отмечено выше, мотивационный фактор очень важен при работе данным контингентом учащихся. Мотивация — это побуждение обучающихся к учебной деятельности и достижению поставленной цели обучения. Следовательно, мотивация не может возникнуть вне осознания учащимися цели своей учебной деятельности.

Применение метода смарт-обучения при формировании личностных и регулятивных УУД обучающихся ориентирует образовательный процесс на развитие навыков целеполагания, смыслообразования, планирования, коррекции и оценивания собственной деятельности, что способствует развитию критического мышления и способности учащихся к самостоятельной постановке целей в учебной деятельности, установке связей между целью, мотивами и результатами собственной учебной деятельности. Цель должна быть конкретной, измеримой, достижимой, актуальной и иметь временные рамки, что в переводе на английский означает «S» — specific, «M» — measurable, «A» — achievable, «R» — relevant, «T» — time-bound. Целеполагание осуществляется с опорой на конкретные критерии при проработке мелких шагов на пути к поставленной образовательной цели в изучении иностранного языка. Это детальный план, который помогает учащемуся учиться, совершенствуя собственные знания, навыки и умения при достижении как краткосрочных, так и долгосрочных целей. При реализации такого плана учащийся ведёт поиск, отбор и синтез необходимого материала, в соответствии с поставленной целью, задачами и актуальной темой изучения в рамках предметной дисциплины «английский язык», имея чёткие временные рамки и критерии измерения собственных результатов. Метод смарт-обучения формирует у учащихся умение учиться, самостоятельно решать поставленные учебные задачи и проблемные ситуации. Процесс постановки смарт-цели можно представить в виде круговой схемы, замкнутость которой наглядно иллюстрирует процесс непрерывности в личностном развитии обучающегося (рис. 1).

Данная схема показывает, что регулятивные УУД и критическое мышление обучающихся формируются на всех ее этапах построения и достижения смарт-цели. Критическое мышление — это открытое мышление, которое развивается через оценочные и рефлексивные свойства путём нало-



Рис. 1. Процесс построения смарт-цели в контексте непрерывного само-совершенствования.

жения новой информации и знаний на уже имеющиеся знания и личный жизненный опыт. Стоит отметить, что роль навыка критического мышления у обучающихся очень велика, поскольку позволяет соотносить имеющиеся знания и информацию с поступающей, что нередко требует саморефлексии и пересмотра собственных убеждений, а также позволяет научиться выделять важное из второстепенного, синтезировать и анализировать информацию, принимая для себя наиболее значимую или отказываясь от того, что не представляет интереса. Дж. Браун и Д. Вуд трактуют термин «критическое мышление» как поиск здравого смысла: «как рассудить объективно и поступить логично с учётом своей точки зрения, так и других мнений, умение отказаться от собственных предубеждений» [5].

При развитии коммуникативных УУД обучающихся рассмотрим методический приём учебного комментирования, который может применяться как при работе в аудитории, так и при работе со смарт-технологиями. Данный приём предполагает осуществление комментария, который включает в себя необходимую информацию с методической точки зрения, с целью повышения познавательной активности, развития коммуникативной компетенции, мыслительных навыков, навыков рассуждения у обучающихся, а также улучшения качества усвоения изучаемого материала и коррекции возможных неточностей. Также, могут применяться такие виды комментирования как этимологическое и дефиниционное. Данные методические приёмы позволяют обеспечить толкование смысла лексических единиц их связей и отражения специфики национальной культуры в слове. Толкование смысла необходимо обучающимся в изучении иностранного языка. Это позволит сформировать у обучающихся представление о значении слова и национальных особенностях. В процессе обучения иностранному языку у обучающегося должна быть сформирована коммуникативная и межкультурная компетенции, поскольку язык представляет собой общественное явление и не может рассматриваться обособленно от культуры народа, который является его носителем.

С целью формирования познавательных УУД у обучающихся могут применяться приёмы проблемно-поискового чтения или «чтения с пометками». Данный вид работы может быть организован с использованием интерактивной панели или планшета ученика. Чтение способствует развитию коммуникативной компетенции и всестороннему развитию обучающихся средствами иностранного языка. Данный приём призван реализовать практическую цель в обучении иностранному языку, развить межкультурную компетенцию, сформировать поисковые и информационные навыки. Кроме того, чтение является средством самообразования и позволяет самостоятельно расширять собственные знания. Приём проблемно-поискового чтения предполагает поиск и выделение необходимой информации из текста с целью решения поставленной задачи. Приём «чтения с пометками», в свою очередь, предполагает использование некоторых символов при работе с информационными и познавательными текстами. Данный приём позволяет заинтересовать обучающихся, повысить познавательную активность и удержать внимание на протяжении

чтения всего текста, развивает навыки классификации информации при её разделении в зависимости от собственных знаний и опыта. В процессе чтения используются следующие символы:

- «+» новая информация, которую обучающийся узнал в процессе чтения;
- «-» информация, которая противоречит уже имеющимся знаниям обучающегося;
- «V» обсуждаемая ранее информация, о которой обучающийся уже знает и с которой согласен;
- «?» информация, которая требует уточнения, о которой обучающийся хотел бы узнать подробнее.

На этапе осмысления обучающиеся могут выполнить работу по систематизации и рефлексии изученного в виде таблицы. В таблицу вносятся данные по каждой пометке. На основе таблицы может быть организовано фронтально, в парах или в группах обсуждение полученных результатов.

Рассмотренные выше приёмы приучают обучающихся к внимательному и активному чтению, способствуют правильному соотношению полученной информации с уже имеющейся. Кроме того, данная технология дает возможность обучающемуся выразить оценочное суждение, что является важным приёмом при формировании умения прогнозирования, формулировки выводов и умозаключений с опорой на информацию, которая была прочитана и те факты, которые содержались в тексте.

Оценивание результатов эффективности смарт-обучения при формировании УУД средствами иноязычного образования базируется на критериях оценивания по десятибалльной шкале, где минимальный балл — 0, максимальный балл — 10 на каждый блок универсальных учебных действий, которые представлены в таблице (табл. 1).

Таким образом, максимальный балл, который может получить обучающийся по всем блокам УУД при развитии универсальных компетентностей — 40 баллов, что равно 100% освоения УУД.

Таблица 1

Оценка эффективности смарт-обучения при формировании УУД средствами иноязычного образования

ууд	Минимальный балл	Максимальный балл
Личностные		
• Действие смыслообразования (умение установить связь между целью, мотивами и результатами собственной учебной деятельности).	0	5
• Действие нравственно-этического оценивания (усвоенное содержание, исходя из общественных и личных ценностей).	0	5
Регулятивные		
• Целеполагание (умение определить неизвестное и известное и поставить перед собой учебную цель);	0	2,5
• Планирование (умение составить план, определить последовательность действий, определить промежуточные задачи, проработать мелкие шаги плана на пути к достижению поставленной цели);	0	2,5
• Коррекция (умение внести необходимые изменения, скорректировать ранее составленный план и последовательность действий);	0	2,5
• Оценивание (умение дать адекватную оценку полученному результату, определить эффективность способа, которым он был достигнут и выявить иные наиболее значимые критерии оценки).	0	2,5
Коммуникативные		
• (умение сотрудничать с другими людьми: с учителем, обучающимися, сверстниками и т. д. в разных видах деятельности);	0	5
• умение вести дискуссию, вести конструктивный диалог, понимать позицию других людей).	0	5
Познавательные (логические)		
• (умение систематизировать и структурировать знания, устанавливать связи между объектами и явлениями изучения; умение строить высказывание и выражать свои коммуникативные намерения в устной и письменной формах);	0	2
• умение вести поиск, анализ и синтез, обработку и презентацию информации в разных видах и формах;	0	2
• умение применять универсальные законы критического и правильного мышления, с целью достижения собственных целей;	0	2
• способность понимать и использовать письменные тексты, читать и размышлять над прочитанным;	0	2
• умение самостоятельно расширять свои знания; саморазвиваться; вести социальное взаимодействие.	0	2

Эффективность достигнутых результатов в процентном соотношении рассчитывается по следующей формуле:

$$E = \left(\frac{x_1 + x_2 + x_3 + x_4}{K} \right) \times 100$$

где E (англ. *efficiency*) — эффективность обучения, x1 — личностные УУД, x2 — регулятивные УУД, x3 — коммуникативные УУД, x4 — познавательные УУД, K — постоянная (константа), которая равна 40.

Результаты проведенного исследования показали, что метод смарт-обучения при формировании универсальных учебных действий учащихся средствами иностранного языка в контексте диалогической парадигмы имеет большой потенциал и наглядно показывает повышение познавательной активности учащихся и эффективности обучения. Смарт-технологии обучения способствуют высокой результативности и открывают большие возможности в рамках информационно-коммуникационного пространства. Данная стратегия служит эффективному формированию универсальных компетентностей учащихся, развитию личностных качеств и индивидуальности обучающихся, позволяя дифференцированно подходить к организации учебного процесса. Смарт-технологии обучения и концепция постановки смарт-цели служит действенным решением при развитии навыков смыслообразования, мыслительных навыков и критического мышления обучающихся, что будет служить

прочным фундаментом диалогического взаимодействия не только в учебной деятельности, но и в социуме. Образовательный процесс построенный на смарт-обучении — это «инструмент» создания «смарт-общества», способного к быстрому реагированию на изменения внешних условий и готовое к непрерывному саморазвитию. Следовательно, смарт-образование становится жизненной необходимостью и важным условием для адаптации в быстро изменяющихся условиях. Смарт-обучение сможет удовлетворить актуальные требования нового времени и обеспечить образованием нового уровня, что будет прочным базисом для дальнейшего развития и обучения.

Литература

1. *Абросимова Л. В., Абросимова Т. Я.* Философия диалогизма в контексте проблем модернизации современного образования. - М.: Академия АПК и ППРО, Москва 2013.
2. *Бахтин М. М.* К вопросам самосознания и самооценки. Собр. соч. Т. 5. М.: «Русские словари», 1997.
3. *Бахтин М. М.* Проблемы поэтики Достоевского. 3-е изд. М.: Художественная литература, 1972.
4. *Днепровская Н. В., Янковская Е. А., Шевцова И. В.* «Понятийные основы концепции смарт-образования», Научно-практический рецензируемый журнал «Открытое образование», 6/2015.
5. *Заир-Бек С.И., Муштавинская И. В.* Развитие критического мышления на уроке. М.: Просвещение, 2011.

6. *Запесоцкий А.* Образование: философия, культурология, политика. 2-е изд. М.: «НАУКА», 2003.
7. *Крылова О. В.* Реализация требований ФГОС к достижению метапредметных результатов обучения средствами учебных предметов. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2015.
8. *Столвиц Л. Н.* История русской философии. Очерки. М.: Республика, 2005.
9. *Ступницкая М. А.* Новые педагогические технологии: организация и содержание проектной деятельности учащихся. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2009.
10. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. М.: Просвещение, 2009.
11. *Шрейдер Ю. А.* Спор или диалог? // Роль дискуссии в развитии естествознания: тезисы докладов. М.: Наука, 1977.
12. <https://ru.wikipedia.org/wiki/SMART>
3. *Bachtin M. M.* The problems of Dostoevsky's poetry. 3d edition. Moscow, Fiction, 1972.
4. *Dneprovskaya N. V., Yankovskaya E. A., Shevcova I. V.* Definitional framework of the concept of smart-education. Scientific and practical refereed journal "Open education". 2015. № 6.
5. *Zair-Bek S.I., Mushtavinskaya I. V.* Development of critical thinking in the classroom. Moscow, Prosveshenie, 2011.
6. *Zapesotskiy A.* Education: philosophy, cultural studies, politics. 2d edition. Moscow, Science, 2003.
7. *Krylova O. V.* Achievement of cross-curriculum results in different subjects through the implementation of the standards of legal education. Moscow, Pedagogical University "The First of September", 2015.
8. *Stolovich L. N.* The history of Russian philosophy. Essays. Moscow, Republic, 2005.
9. *Stupnitskaya M. A.* New pedagogical techniques: organization and the content of project activities of students. Moscow, Pedagogical University "The First of September", 2009.
10. Fundamental essence of the content of general education. *Edited by Kozlova V. V., Kondakova A. M.* 2d edition. Moscow, Prosveshenie, 2011.
11. *Schreider Yu. A.* Debate or a dialog? The role of the discussion in the development of natural science. Abstracts. Moscow, Science, 1977.
12. <https://ru.wikipedia.org/wiki/SMART>

References

1. *abrosimova L. V., Abrosimova T. Ya.* Philosophy of dialogue in the context of the problem of modernization of education. Moscow, Academy of Professional Development and Re-training of Educators, 2013.
2. *Bachtin M. M.* To the question of self-awareness and self-rating. Complete works. Part 5. Moscow, Russian dictionaries, 1997.

УДК 001.92:37

Н. А. Резник

Наука и образование: информация и факты в современном пространстве Runet

Аннотация

Цель: рассмотреть особенности форм представления информации, отражающей разные стороны современного человеческого бытия: (научные понятия и учебные знания, события и развлечения и т.д.)

Методология и методики исследования. Изложение ведётся в контексте принципа научности с показом его трансформации в современном информационном пространстве.

Научная новизна. В качестве новизны представляются глубинные, но совсем неочевидные риски и возможные тенденции к разрушению нашего отечественного образования при недоучете рисков.

Результаты. В статье показываются последствия выявленных тенденций в обучении (при использовании бумажных и электронных учебных изданий), а также в нашей повседневной жизни (в новостные ленты электронных СМИ).

Практическая значимость. Материал ориентирован на авторов научных и учебных изданий; на лингвистов и когнитивистов (анализирующих особенности восприятия разных стилей оформления текстовой и иллюстративной информации различного общественного или индивидуального использования; на науковедов (изучающих проблемы организации, функционирования и содержания научной информации в бумажных и электронных изданиях); на программистов (разрабатывающих и разъясняющих алгоритмы выдачи сообщений на сайтах общественных направлений) и модераторов электронных СМИ (составляющих и оформляющих поступающие в них источники); а также на специалистов по программной инженерии и программистов (пишущих компьютерные программы для русскоязычных поисковых систем).

■ **Ключевые слова:** информация, бумажные и электронные страницы средств обучения, научность, слово, образ.

N. A. Reznik

Science and education: information and facts in a modern space Runet

Abstract

Aim: to observe the peculiarities of the forms of representation that reflect different aspects of modern human life: (scientific concepts and academic knowledge, events and entertainment, etc.)

Methodology and research methods. The methodology of the research is based on the scientific principle that illustrates its transformation within the framework of the modern information space.

Scientific novelty consists in the essence of the representation of deep but not obvious risks and possible tendencies that may lead to the disruption of Russian education system. Results of the research reveal the implications of the identified trends in training (with the use of paper and electronic textbooks) and in our everyday life (in electronic media news).

Practical significance. The material is targeted at authors of scientific and educational publications; linguists and cognitivists (analyzing peculiarities of perception of different text styles and styles of illustrative public or private information); scientists; (studying organizational, functional and content problems of scientific information in paper and electronic editions); for programmers (developing and decrypting algorithms for displaying messages on the public websites) and moderators of electronic media (preparing and placing the incoming sources); professionals in software engineering and programmers (writing computer programs for Russian search engines).

■ **Keywords:** information, paper and electronic pages of training, scientific character, word, image.

Введение

Основной текст данной статьи составлен по материалам монографии её автора «Научность, доступность и наглядность в бумажных и электронных средствах обучения» (СПб, Изд-во «Любавич», 2012).

За годы своего существования человечество создало громадный банк знаний, значительная часть которых преобразована в учебные. В большинстве научных и методических публикаций, посвящённых этой проблеме, термин “передача знаний” трактуется чаще всего как обучение в режиме, когда учащимся предлагаются результаты соображений отдельных авторов с привычными для каждого из них способами представлений и изложения решений поставленных проблем. Подобные трактовка и способы, столь характерные для бумажных средств обучения, в настоящее время могут (и вероятно, должны) быть изменены: трансформировались не только характер предъявления и возможности восприятия знаковой информации, но и отношение к ней потребителей [4].

То, что кто-то рано или поздно вновь должен поднять этот вопрос, очевидно. К началу III тысячелетия практически все школы России (начальная, средняя и высшая, т.е. общеобразовательная и профессиональная), работая по традиционно устоявшимся взглядам, оказались в кризисных условиях. Снижение реальных успехов процесса обучения во множестве предметных областей и на всех уровнях образования порождает несовместимость разных точек зрения не только рядовых учителей школы, но и опытных преподавателей высших учебных заведений, а также авторитетных дидактов. В результате «Всё чаще раздаются голоса ученых и педагогов-практиков, высказывающих мнение, что в свете последних достижений передовой педагогической науки принципы общей дидактики уже давно требуют коренного переосмысления» [1, с. 3]. Здесь, на мой взгляд, происходит некая путаница. Есть всеобщая **Великая дидактика**, и есть **частные методики обучения и воспитания** в какой-либо предметной области. И для каждой из которых основополагающие принципы Дидактики приобретают свои специфические правила их реализации на бумажных и электронных страницах средств обучения.

1. НАУКА и ОБРАЗОВАНИЕ

В недалёком прошлом в Российской системе образования ведущее место принадлежало слову. На уроках в школе учителя объясняли текущий материал, в аудиториях высших учебных заведений преподаватели читали лекции. Как правило, это сопровождалось иллюстрациями в виде моделей и муляжей, таблиц, и плакатов, схем и диаграмм, и т.д. В домашних же условиях для учеников школ и студентов вузов основным носителем научных знаний оставалась книга. И если это довольно долго устраивало учащихся и педагогов, то, начиная с последних десятилетий XX века, положение резко меняется [14]. Сначала лавинообразно увеличилось количество выпускаемых учебных книг и заметно улучшилось полиграфическое качество большинства из них. Далее у книги появились могучие соперники: телевизор с видеомagneтофоном. Затем к ним присоединились ПК и Интернет.

Сопоставление содержания работ титанов прошлого и точек зрения корифеев современной педагогической науки привело к парадоксальному вводу: арсенал *принципов общей дидактики* ныне разросся настолько, и различия в их интерпретациях иногда столь разительны, что трудно понять, какие именно из них (хотя бы в первом приближении) могут эффективно использоваться в настоящее время при применении компьютерных инструментов в той или иной частной методике преподавания какого-либо учебного предмета. К сожалению, разобраться в этом невозможно, не натываясь на бесчисленные ошибки.

Направление поиска ответа на вопрос (Какие из принципов обучения необходимо соблюдать для того, чтобы стало возможным грамотно представлять учебную информацию?), сформировалось сравнительно легко. Руководствуясь тезисом У. Оккамы: «Множественность не следует допускать без необходимости» [9], я сознательно сузила область исследования.

Здесь внимание уделено принципу научности в обучении.

Слово “принцип” не только в бумажной научной литературе встречается часто. К примеру, в Internet я обнаружила, что существуют (цитирую заголовки статей): «*Принцип работы механизма автоматического подзавода пружины*», «*Принцип многогранника в двухкомнатной квартире*

ре», «Принципы диет» и т.п. Список можно продолжать бесконечно, вплоть до знаменитой дефиниции: *Принцип искусства обращения с машинами*: «Машина должна работать, человек — думать» (Закон Мэрфи).

Несмотря на то, что вопросу об *основоположениях* и *принципах* процесса обучения посвящено публикаций, единого мнения ни о *принципах обучения*, ни о *принципах дидактики* на сегодняшний день нет. Списки их объёмны и подвижны. Уже в середине XX века то время М. Н. Скаткин подсчитал, что у разных авторов названы и рассмотрены **более пятидесяти** разных принципов обучения. При этом, как отмечал позже М. А. Данилов, «каждый принцип рассматривался изолированно, как независимый от других, без наличия единой системы, без учета их соподчинения и иерархии» [3].

Если же пойти дальше (от школы в вуз), то обнаруживается, что высшая школа в этом плане побилла все рекорды. Здесь с энтузиазмом предлагают ввести принципы дидактики такие (*заменяю слово Принцип на П.*): **П.** стартовых знаний; **П.** интерактивности; **П.** идентификации; **П.** индивидуализации; **П.** регламентности обучения; **П.** педагогической целесообразности применения средств новых информационных технологий; **П.** открытости и гибкости дистанционного обучения [12]. И, по-видимому, это и дальше будет разрастаться, так как даже один из весьма авторитетных журналов, входящий в список ВАКа ранее и в настоящее время, предупреждает о преимуществе при отборе публикаций, посвящённых обоснованиям новых категорий и принципов на его страницах (рис. 1).

Объяснить эту ситуацию могу лишь частным примером.

В свои первые посещения Совета по защитах диссертаций Мурманского гос. пед. ун-та я услышала от ведущего процедуру защиты реплику в адрес докторов философии, что *законы педагогики могут существенно отличаться от положений их науки*. Больше философов на заседаниях этого Совета не видела и утешилась, только лишь вспомнив слова великого философа: «Кто отказался от излишеств, тот избавился от лишений» (И. Кант).

Что касается *принципов дидактики*, то для себя я давно решила принять два толкования слова **принцип** по любимому мною Словарю русского языка С. И. Ожегова (1953 г). Там **принцип** — это: основное, исходное положение какой-нибудь теории, учения, науки; убеждение, взгляд на вещи, что практически полностью совпадает с современным толкованием этого слова. Конечно, есть и неизбежные исключения: с приобретением новых фактов и появлением новых открытий научные знания претерпевают изменения, влекущие за собой пересмотр взглядов и появление новых теорий. Вследствие этого неминуемы трансформации учебных знаний, которые, естественно, определяют необходимость переучивания тех, кто обучался ранее.

Прежде чем приступать к каким-либо рассуждениям, необходимо договориться, что и как называть, обозначать и изображать. Именно поэтому в поисках подходящего определения принципа научности (*далее П.Н.*), я просмотрела все доступные мне (бумажные и электронные) словари и энциклопедии. Те, что встретились, по разным причинам меня не удовлетворяют. (Отдельные «шедевры» я ниже представляю). Сразу предупреждаю: то, что пойдёт ниже читать трудно и тоскливо. Словесная эквилибристика здесь зашкаливает. И всё же рискую, так как убеждена: «Противник, ищущий ваши ошибки, полезнее, чем друг, желающий их скрыть» (Леонардо да Винчи).

К примеру, меня не вдохновляют сущность и ценность определений, данных в учебниках для пед. вузов, типа «**П.Н.** преподавания подразумевает соотношение содержания образования уровню становления прогрессивной науки и техники, опыту, накопленному мировой цивилизацией. **П.Н.** настоятельно просит, чтоб содержание образования, реализуемое как в учебное, но и во внеучебное время, было нацелено на ознакомление обучаемых с беспристрастными научными прецедентами, действиями, законами, ключевыми доктринами и концепциями какого-нибудь сектора экономики, приближаясь к выявлению её передовых достижений и возможностей становления. Имея непосредственное отношение к содержанию образования, **П.Н.** характеризует

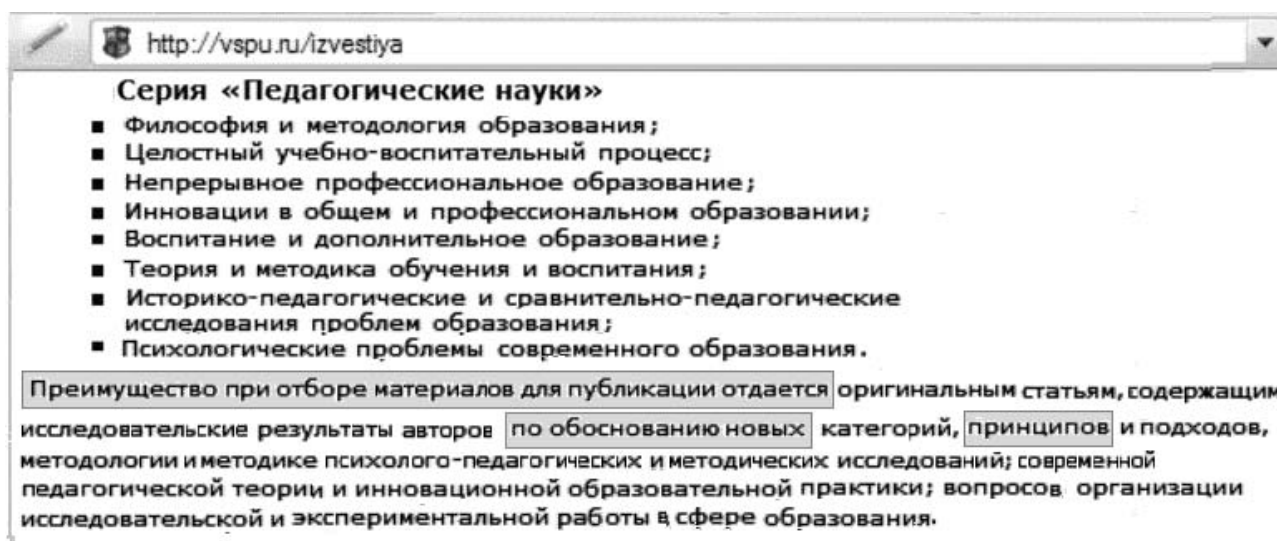


Рис. 1. Условия преимущества отбора материалов для публикаций в журнале «Известия Волгоградского ГПУ» (2010–2017 годы)

притязание к исследованию учебных проектов, учебных программ и учебников» (Всего 62 слова, вместе с пробелами 767 символа) [11].

Или (этот текст даю фрагментарно, т.к. в нём 125 слов, 1121 символ, включая пробелы): «П.Н. является ведущим ориентиром при приведении содержания образования в соответствие с уровнем..., с опытом... П.Н. имеет отношение и к методам педагогической деятельности, и деятельности детей. В соответствии с ним педагогическое взаимодействие должно быть направлено на развитие..., на формирование..., на ознакомление... Этому способствует широкое использование проблемных ситуаций..., специальное обучение воспитанников умению наблюдать..., фиксировать и анализировать..., умению вести научный спор, доказывать..., рационально использовать...» [10].

Потому и приветствую “парафраз”, опубликованный на одном из сайтов для аспирантов: «Научность — способ изложения, уменьшающий число оппонентов за счет формул, терминологии, ссылок, расплывчатости формулировок, углубления в частности и отвлеченности тематики» [18].

Если же говорить о научности в целом, то результат неутешителен: строгого определения *научности* (как понятия) найти так и не удалось (по-видимому, ещё не существует). Так, из текста стенограммы «круглого стола» “Критерии научности”, проводимого в Ин-те философии и права СО РАН (Новосибирск), обнаружилось, что до сих пор даже философы задаются вопросом: «**Так что же... такое научность?**» и предполагают (цитирую В. Н. Карповича, доктора философских наук, профессора): «По-видимому, особого рода методика. Во-первых, использование понятий и других форм так называемого рационального знания; во-вторых, особые способы работы с ними — допустимы не все, но только некоторые способы формирования понятий; не все, но лишь некоторые способы интерпретации суждений; не все, но лишь некоторые способы их обоснования... именно так отличают научное знание от других способов взаимодействия с реальностью...» [19].

Отталкиваясь от последнего, я определила: с позиций здравого смысла (в моём понимании — с позиций *природосообразности*) научным можно считать то, что не противоречит имеющимся современным научным данным и позволит обучаемому в дальнейшем доучиваться (а не переучиваться), расширять и углублять свои учебные знания. Иначе говоря, **соблюдение принципа научности в процессе обучения**, на который столь явным образом делает акцент большинство педагогических систем или теорий, **должно осуществляться** (при любых естественных или искусственных условиях, общественных или личных намерениях, профессиональных или персональных мотивах) **объективно, природосообразно и непротиворечиво** [13].

2. ИНФОРМАЦИЯ и ФАКТЫ

Текстовую (в том числе и учебную) информацию на винчестеры ПК можно переносить разными способами. Самый простой из них — это оцифровка имеющихся в наличии бумажных изданий. И не было бы необходимости заводить разговор о научной достоверности в современных средствах обучения или оповещения, если бы при этом хотя бы не увеличивалось количество изъянов в научности,

понятности и чёткости представления содержания предлагаемого материала [18]. Одни из них всё же не убивают надежду, другие — вызывают улыбку, третьи — формируют устойчивое беспокойство. Начну с учебников.

Надежду сохраняет то, что за несколько десятилетий, прошедших с момента создания первых обучающих программ, их технологическая сторона улучшилась. Тем не менее “внутри” самих учебных продуктов по-прежнему информация представлена и организована так, что зачастую гасит всякое желание учить или учиться с помощью их.

Улыбку (с оттенком огорчения и недоумения) вызывает смешное. Вот два самых простых примера с моими собственными графическими и текстовыми комментариями (рис. 2).

1-я фраза (про одного из пернатых) — «По бокам птицы располагаются крупные глаза» — наличествует в учебнике биологии для 7–8 классов школы [8, с. 161–162] — нелепость сего утверждения очевидна (рис. 2.1).

2-я фраза (про морского чёрта) — «Огромная уплощённая голова составляет 2/3 длины тела» — не менее абсурдна, но встречается часто не только в книгах, но и на страницах Internet (рис. 2.2).

Невольно задумаешься: как же истинный автор этих измерений сумел сравнить один пространственный объект (голова) с результатом измерения другого (длина тела), а те, кто заимствовали её, поверили, что такое возможно?

Огорчение возникает из-за того, что, несмотря на обилие литературы найти четкую и достоверную в плане изображений информацию довольно проблематично даже для детей дошкольного и младшего школьного возраста. “Грешат” последним и электронные ресурсы, дублирующие содержание печатных изданий и выкладываемые на сайты Internet.

Беспокойство вызывает самое важное: неточные терминологически определения учебных понятий или описательные пояснения к ним и неверные с точки зрения формы и раскраски изображения живых существ.

Конечно, я понимаю и осознаю: соблюсти *принцип научности* авторам бумажных и электронных учебников нелегко, что и на себе испытала, столкнувшись с большим количеством трудностей в поисках достоверной (или хотя бы правдоподобной) информации, когда подбирала сведения для формирования содержания бумажных и электронных составляющих программной коллекции о живых существах Крайнего Севера для младшего школьного возраста. Наиболее доступные в нашем регионе, публикации (например, Мурманского морского биологического ин-та) изобилуют громоздкой информацией, подчас излишне трудной для школьного учителя. К тому же оказалось, что не только местные, но даже весьма солидные и всеми признанные издания страдают недостатками и в плане описания живых существ.

Именно поэтому **для текста**, представляющего учебные знания, **правильность его** вербального изложения и **совместимость с ним** изображений выдвигаются мною на первый план.

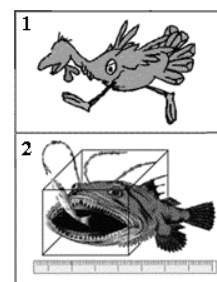


Рис. 2. Зрительная интерпретация фраз о птице (1) и рыбе (2)

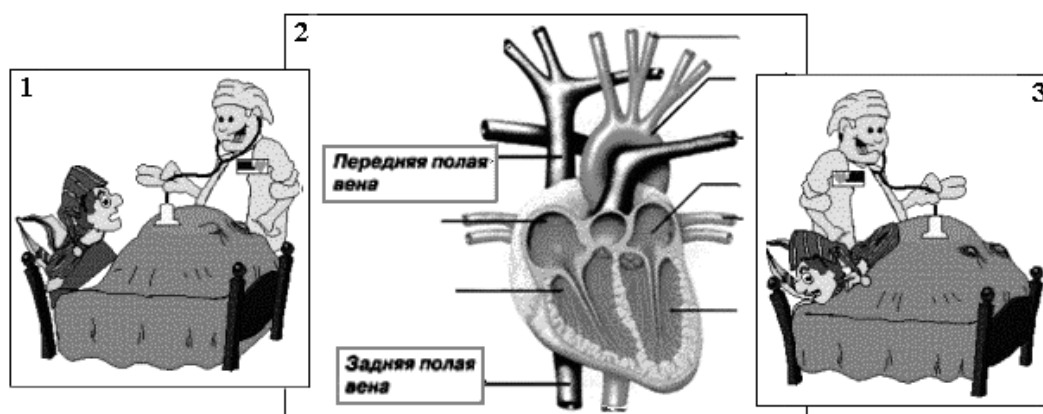


Рис. 3. Странные указания к изображению структуры сердца человека

Последнее уточнение связано с необходимостью ликвидации некорректности представления учебных знаний во всевозможных средствах обучения по разным школьным, ссузовским и вузовским дисциплинам. К примеру, количество описок в применении математических понятий в учебниках с «нематематическим» содержанием просто необозримо. В частности, с понятиями, определяющими движения (а также и положения) по вертикали, школьники встречаются не только на уроках математики.

Правила изображения и расположения объектов во всех случаях (в том числе и для биологии) полностью совпадают. Никто не путает позиции «вверху» и «спереди» или «внизу» и «сзади», даже при изменении положения какого-либо объекта на изображении или в действительности. Тем не менее, к примеру, в прекрасно изданном альбоме «Наше тело» 2009 года [7] вместо принятого «верхняя и нижняя полая вены» подписано: «передняя полая вена и задняя полая вена» (рис. 3.2).

Интересно было бы знать: не так ли, как на рис. 3.1 и 3.3 авторы (или переводчик) представляли себе всё это по отношению к телу человека?

Казалось бы, новые виды обучающих инструментов могли бы здесь помочь. Но положение из года в год не улучшается: несогласования между *написанным* и *изображаемым* на экранных и бумажных страницах не исчезают. В итоге неподчинение правилам изображений живых существ (в особенности человека) приводит к тому, что на усвоение знаний о строении и функционировании человеческого организма тратится много усилий.

Очередной, ещё более впечатляющий пример. Ориентируясь на пункты меню программы «Атлас тела человека» [2], при переходе из пункта «Кисть» попадаешь на экранную страницу «Рука» (рис. 4), где на самом деле представлена лишь определённая её часть — кисть. Но не только результат перехода и верхняя надпись ошеломили меня. Сопровождающие пояснения к деталям рисунка оказались настолько удивительны, что пришлось основательно заняться их анализом. Недочётов много. Вот два самые «мягкие» из них.

А. Физиологическая характеристика 4-го пальца меня умилила (рис. 4.1):

«Безымянный... на этом пальце обычно носят обручальное кольцо».

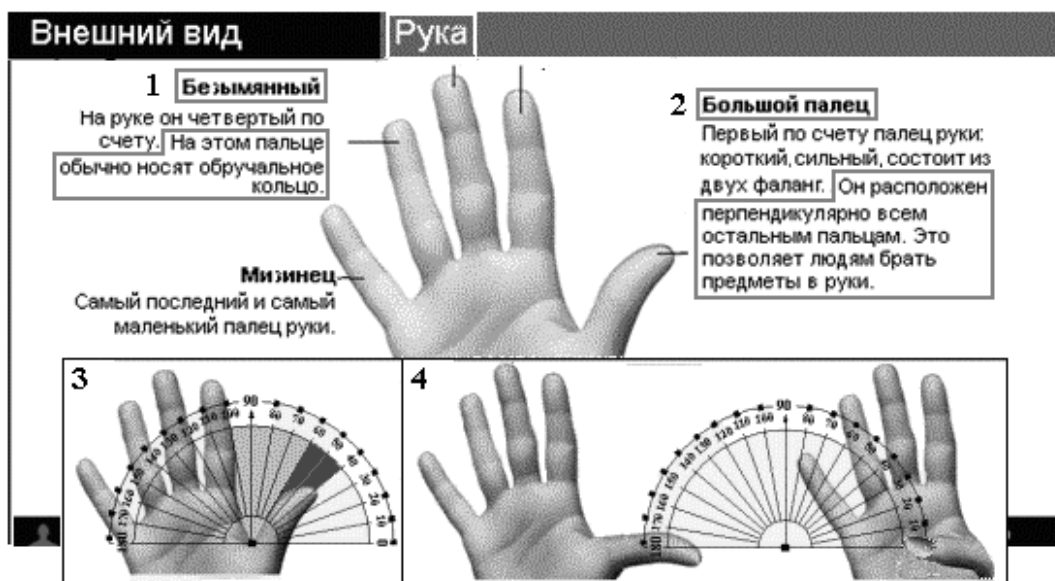


Рис. 4. Проверка характеристик деталей анатомического органа кисть, представленных в программе «Атлас тела человека»

Б. Описание большого пальца также меня восхитило. Но всё же проверила:

читаем	и проверяем
Большой палец... расположен <u>перпендикулярно</u> всем остальным пальцам. Это позволяет людям брать предметы в руки (рис. 4.2).	Перпендикулярность в рисунке не соблюдается (рис. 4.3). Если кто-либо из нас внимательно посмотрит на кисть своей руки в привычном для него положении, то эту перпендикулярность не обнаружит. Здесь нужны специальные волевые усилия (рис. 4.4).

На тот случай, если разъяснения в таблице и рисунок с моими рисованными комментариями неубедительны, напоминаю (в первую очередь — для разработчиков этой программы): значение слова перпендикулярно и в математике, и в житейском понимании полностью совпадает; термин перпендикулярный означает «отвесный, расположенный под углом в 90 градусов».

Аналогичная ситуация наблюдается и с трансляцией общественно-значимой информации в пространство Runet. Приведу три примера за октябрь-ноябрь 2016 года. Примеры взяты самые простые.

1. Сообщения в выдаче (21.11.16) (рис. 5).

Если сообщениях № 1–2 факт изложен истинно, то в остальных — ложно.

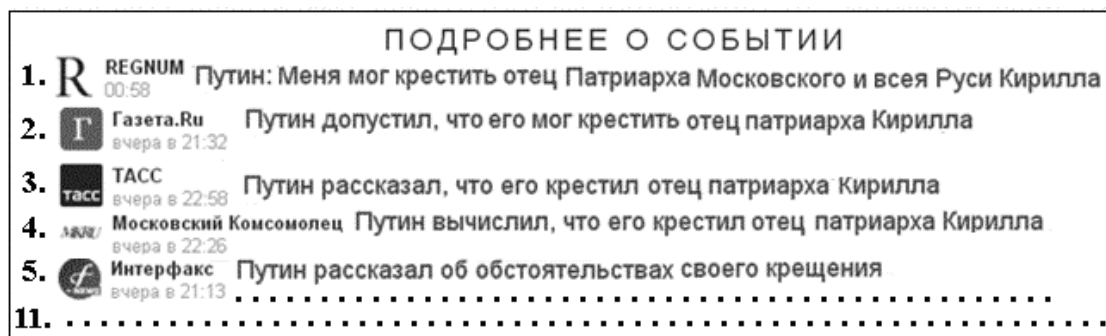


Рис. 5. Сообщения о событиях в Runet

2. Употребление слов, не имеющих точного смысла (19.11.2016) (рис. 6).

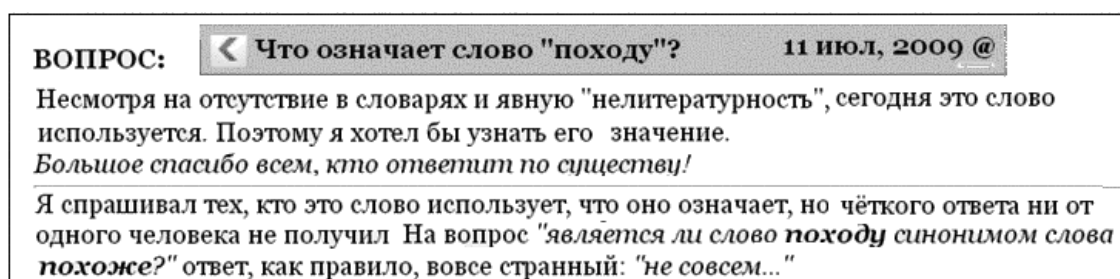


Рис. 6. Пример дискуссии пользователей по поводу значений новых слов

Схожую ситуацию (о скандале в СМИ об якобы отставке чиновника высокого уровня) Yandex ещё в 2006 году популярно объяснил [6] (рис. 7).

Как я понимаю, этот подход к выдаче заголовков статей из различных электронных СМИ (в «Яндекс», а также в «Рамблер») автоматизирован и теперь. Но как жаль, что «некоторая медлительность у сотрудников «Яндекса» исчезла». Возможно, что она могла бы в какой-то мере препятствовать недостоверности и бессмыслицы в исходном виде их (Яндекса и Рамблера) выдачах статей даже самых авторитетных электронных СМИ.

На мой взгляд: первое (недостоверность) возникает из-за фактологической неточности или закамуфлированной лжи, второе (бессмыслица) «программируется» легкомысленной безграмотности или интеллектуального несовершеннoлетия).

Но в любом случае ответственность за качество отражения происходящих событий в статьях этих СМИ полностью лежит на их модераторах (сотрудниках, которые описывают или редактируют поступившие от репортёров сообщения и оповещения).

Это в политике. В «индустрии Rambler-развлечений» дела не лучше.



Рис. 7. Разъяснения Yandex по поводу ложных извещений в RUNET

3. Описание событий

(октябрь-ноябрь 2016 года).

Количество бессмыслицы на страницах электронных СМИ (особенно в заголовках их статей), автоматически формируемых в выдачах Яндексом и Рамблером, феноменально возросло. Можно *получить орден за просмотр почты* (рис. 8.1), *украсть голову человека, сравнить с хамством план действий, обвинить в расизме мебель* (рис. 8.2), а также узнать, что существуют *череп, обладающие уникальными способностями и костюм пожарной машины* (рис. 8.3)...

что мы имеем сейчас и чего хотим в будущем; установить что нам мешает и определить что можем сделать для того, чтобы доброкачественные (учебные и профессиональные) знания могли получать все в нашей стране. Это важно: «То, как материал воспринимается, существенно зависит от того, как он подаётся... и... как он излагается» [17]. В связи с этим уже не в первый раз оказывается злободневным то, о чём писал ещё в 1891 году двадцатилетний Генрих Манн: «Придут не к тому, чтобы учить, а как этому учить».

Обращаю внимание на следующее, на мой взгляд абсолютно бесспорное положение: **«В ранг принципа следует**

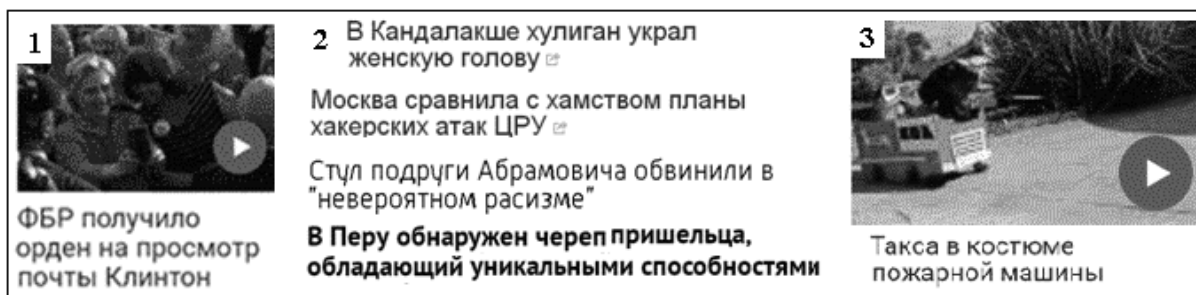


Рис. 8. Удивительные сообщения о событиях в Yandex и Rambler

В связи со всем этим у меня создалось впечатление, что многие сотрудники (сиречь “модераторы”) даже самых авторитетных электронных СМИ получили своё школьное образование “под копирку”, т.е. по тем учебникам, которые применяются в нашей Школе и по сей день. Именно это и побудило меня вернуться к материалам монографии «Научность, доступность и наглядность в современных бумажных и электронных средствах обучения» [15, с. 15–49], поскольку вопросы, поднятые в ней (и примеры их иллюстрирующие), на мой взгляд, до сих актуальности не потеряли.

Краткие выводы

Предложениям на тему «Каким должно быть образование?» несть числа. Естественно, что для позитивного воплощения в жизнь наиболее разумных и удачных из них надобно придерживаться определенных правил. Но прежде чем какие-либо правила декларировать (тем более, что таковые до сих пор ещё и не разработаны), полезно оглянуться и осознать

возводить лишь такие положения, которые имеют всеобщее значение, должны действовать в любых учебных ситуациях, при любых условиях обучения» [5, с. 35]. Это условие всеобщности представляется в настоящее время крайне важным, поскольку статус принципа дидактики присваивается авторами новых дефиниций и в тех случаях, которые они сами же, зачастую некорректно, определяют.

Завершаю я эту статью своими (А) предположением и (Б) предложением.

А. Тексты (слова) и иллюстрации (рисунки) в современных средствах обучения и оповещения должны быть понимаемы всеми пользователями Runet: либо в тех смыслах, которые будут доступны всем, либо на основе строгих философских понятий и чётких профессиональных разъяснений.

А иначе: Когда и как мы научимся друг друга понимать? Кто нас будет учить? И как нас будут лечить?

Б. Может быть стоит по модели «В России для водителей хотят ввести «тест на идиота»» ([http://www. topnews.](http://www.topnews.)

ru/news_id_94448.html) ввести некий инструмент для электронных СМИ, не допускающий безграмотности и бессмыслицы в их уведомлениях, сообщениях и разъяснениях.

Литература

1. Арчажникова Л. Г., Михайлова С. Принципы общей дидактики в музыкальном образовании // Проблемы музыкального образования: Сб. науч. тр. — Вып. 2. — Чебоксары: Чувашский гос. пед. ун-т им. И. Я. Яковлева, 2000. — 120 с.
2. Атлас тела человека. Интерактивная энциклопедия [00Электр. ресурс]. — М.: ООО «МедиаХауз» (издание), Canada QA International, 2007. — 2 опт. компакт-диска (CD-ROM). — Систем. требования: ОС Windows98/2000/Me/XP/Vista (QA International, 2007).
3. Дидактика средней школы — <http://www.twirpx.com/file/129477/>.
4. Ефимов В. В., Резник Н. А. Отдельные вопросы процесса передачи учебных знаний в современном информационном пространстве (Природосообразность и доступность) // Личность, общество и образование в современной социокультурной ситуации. Межвузовский сборник научных трудов. — СПб.: ЛОИРО, 2006. — 527 с. — С. 425–432.
5. Загвязинский В. И. О системе принципов обучения в советской дидактике. Принципы обучения в современной педагогической теории и практике // Межвузовский сб. научных трудов. — Челябинск: ЧГПИ, 1985. — С. 24–35.
6. Коломийчук Д. В отставке Якунина «Яндекс» оказался не виноват. — Url: http://publicpost.ru/theme/id/3924/v_otstavke_yakunina_yandeks_okazalsya_ne_vinovat/. (Дата обращения: 27.06.13).
7. Наше тело / пер. А. А. Ячменниковой. — М.: ЗАО «Посмэн-пресс», 2009. — 64 с.
8. Никишов А. И. Биология: Животные: Учеб. для 7–8 кл. общеобразоват. учреждений / И. Х. Шарова. — 9-е изд. — М.: Просвещение, 2002. — 256 с.
9. Оккам У. Избранное / пер. с лат. А. В. Апполонова и М. А. Гарнцева, под общ. ред. А. В. Апполонова. — Цифровая биб-ка по философии. <http://www.filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/0000770/st000.shtml>.
10. Педагогические принципы методов преподавания. — http://www.dipland.ru/Педагогика/Педагогические_принципы_методов_преподавания_11925/.
11. Принцип научности — определение. — <http://pediucheba.ru/soglasno-principu/>.
12. Принципы. — Дистанционное образование. — <http://www.scherbakov.biz/main/distant/principles.htm>.
13. Резник Н. А. Визуализация учебного содержания. Тезисы научного доклада. — М.: Ин-т научной информации и мониторинга РАО, 2010. — 13 с.
14. Резник Н. А. Какие знания мы получаем о братьях наших меньших и о нас самих в современном информационном пространстве? // Междунар. электрон. журнал «Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society)». 2009. V.12. N3. С. 363–367. ISSN1436–4522. — http://ifets.ieee.org/russian/depository/v12_i3/html/2r.htm.
15. Резник Н. А. Научность, доступность и наглядность в бумажных и электронных средствах обучения. — Санкт-Петербург: Издательство «Любавич», 2012. 300 с.
16. Резник Н. А. О научной достоверности, информационной прозрачности и содержательной доступности в современных средствах обучения // Междунар. электрон. журнал «Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society)». 2009.V.12. N3. С.368–381. http://ifesieee.org/russian/depository/v12_i3/html/3r.htm.
17. Рубинштейн С. Л. Обучение и развитие // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских авторов периода 1918–1945 гг. / под ред. И. И. Ильясова, В. Я. Ляудис. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. С. 186–194.
18. Словарик «научных» терминов. <http://www.aspirantura.spb.ru/forum/showthread.php?t=3004>
19. Стенограмма круглого стола «Критерии научности». — Новосибирск: Ин-т философии и права СО РАН, 03.02.2000. — <http://www.scorcher.ru/mist/original/kruglyakov.php>.

References

1. Arzhanikova L. G., Mikhailova S. Principles of General didactics in music education // problems of music education: Sat. scientific. Tr. — Vol. 2. — Cheboksary: Chuvash state PED. Univ they. I. Yakovlev, 2000. — 120 p
2. Atlas of the human body. Interactive encyclopedia [00Электр. resource]. — М: LLC “MediaHouse” (publication), Canada QA International, 2007. — 2 opt. CD-ROM (CD-ROM). Systems. requirements: OS Windows98/2000/Me/XP/Vista (QA International, 2007).
3. Didactics of high school <http://www.twirpx.com/file/129477/>.
4. Efimov V. V., Reznik N. Selected issues of the process of transfer of educational knowledge in modern information environment (the nature-conformity and accessibility) // Personality, society and education in modern socio-cultural situation. Interuniversity collection of scientific works. — SPb.: LORO, 2006. — 527 S. — S. 425–432.
5. Zagvyazinsky V. I. the system of training principles of Soviet didactics. The principles of teaching in modern educational theory and practice // interuniversity collection of scientific papers. — Chelyabinsk: chgpi, 1985. — С. 24–35.
6. The audience At the resignation Yakunin “Yandex” were not to blame. — Url: http://publicpost.ru/theme/id/3924/v_otstavke_yakunina_yandeks_okazalsya_ne_vinovat/. (Accessed 27.06.13).
7. Our bodies / translated by A. A. Yachmennikova. — М.: ЗАО “Pacman-press”, 2009. — 64 p.
8. Nikishov, A. I., Biology: Animals: Proc. 7–8 CL. obscheobrazovat. institutions / I. X. Sharov. — 9th ed. — М.: Education, 2002. — 256 p.
9. Occam U. favorites / translated from the Latin. A. Appolonova, V. and M. A. Varnava, ed. by V. A. Appolonova. Digital bib-ka of philosophy. <http://www.filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/0000770/st000.shtml>.
10. Pedagogical principles of teaching methods. — http://www.dipland.ru/Педагогика/Педагогические_принципы_методов_преподавания_11925/.
11. The principle of scientific definition. — <http://pediucheba.ru/soglasno-principu/>.
12. Principles. — Distance education. — <http://www.scherbakov.biz/main/distant/principles.htm>.
13. Reznik N. Visualization of learning content. Theses of the scientific report. — М.: Institute of scientific information and monitoring RAO, 2010. — 13 S.
14. Reznik N. What knowledge we get about our smaller brothers and ourselves in the modern information space? // Intern. electron. the journal “Educational technology and society (Educational Technology & Society)”. 2009. V. 12. N3. С. 363–367. ISSN1436–4522. — http://ifets.ieee.org/russian/depository/v12_i3/html/2r.htm.
15. Reznik N. Scientific character, accessibility and clarity in paper and electronic learning tools. — Saint Petersburg: Publishing House “Lubavitch”, 2012. — 300 p.
16. Reznik N. On scientific credibility, transparency and meaningful availability of modern means of training // Intern. electron. the journal “Educational technology and society (Educational Technology & Society)”. 2009. — V. 12. N3. С. 368–381. — http://ifesieee.org/russian/depository/v12_i3/html/3r.htm.
17. Rubinstein S. L. Training and development // the reader in developmental and educational psychology. The works of Soviet authors of the period of 1918–1945, ed. by I. I. Ilyasov, V. J., Laudes. — М.: Izd-vo Mosk. University press, 1980. — P. 186–194.
18. Glossary “scientific” terms. <http://www.aspirantura.spb.ru/forum/showthread.php?t=3004>
19. The transcript of the roundtable “scientific Criteria”. — Novosibirsk: Institute of philosophy and law SB RAS, 03.02.2000. — <http://www.scorcher.ru/mist/original/kruglyakov.php>.

УДК 37.06+167.7

А. Ю. Плешакова

Культура как источник идентичности

Аннотация

Рассматриваются проблемы обретения идентичности в различных культурно-исторических взаимодействиях. Культура рассматривается как источник идентичности на примере становления и развития античной, американской и европейской цивилизаций.

Цель: Определить понятийно-терминологический аппарат для анализа процессов идентификации в глобализирующемся образовательном пространстве.

Методология и методы: Процессы культурной идентичности анализируются в рамках концепций мультикультурализма и аккультурации М. Херсковица, Дж.Фридмана, С. Хантингтона. Использован метод анализа научного текста: выявление признаков понятия культурной идентичности, сравнительный анализ в применении исторических параллелей.

Теоретическая значимость работы: Определены методологические основания для описания процессов идентичности мировых образовательных систем, мультиплицирующих и отражающих процессы, происходящие в культуре.

■ **Ключевые слова:** идентичность, культурная идентичность, мультикультурализм, аккультурация, ассимиляция.

Anastasiia Yu. Pleshakova

Culture as a resource of identity

Abstract

The issues of getting identity in terms of different cultural and historical attitudes are describing in the article. The culture is presenting as the resource of identity on the examples of establishing and developing of Hellenistic, American and European civilizations.

The aim: To define the vocabulary for the global space identity process analysis.

The methods and methodology: the process of cultural identity is analysed in the frame of the multiculturalism and acculturation concepts of M. Herscovitz, J. Friedman, S. Hantington. The method of scientific resources analyses was used: the defining of cultural identity definition features, the comparative analyses in historical parallels aspect.

The theoretical innovation: the methodological backgrounds for the world educational systems identity process describing were define, these process reflect the cultural tends.

■ **Keywords:** Identity, cultural identity, multiculturalism, acculturation, assimilation.

Очевидным для многих исследователей в области гуманитарных и общественных наук является тот факт, что общество, государство, их институты, в том числе и образование, являются неотъемлемой частью большой и практически неконтролируемой глобальной системы. Глобализация стала второй природой многих процессов в условиях кризиса и разрушения привычного мирового порядка, поэтому важ-

но не просто знать об идеях, подходах, моделях и паттернах глобальных системных процессов, но и понимать структуру условий, в которых глобальные процессы осуществляются. Необходимо установить способ взаимодействия глобальных объектов, определяющих процессы идентификации, ассимиляции и маргинализации данных взаимодействующих объектов. Особую значимость проблема культурной идентичности

приобретает в условиях глобализации образования, когда сильные мировые образовательные системы (европейская или американская) пытаются влиять на региональные образовательные системы, побуждая их к изменениям своей идентичности. Таким образом, изучение культурных аспектов глобальных взаимодействий и потенциала их развития является как никогда актуально. В подтверждение этому обратимся к мнению американского социолога С. Хантингтона, считавшего, что в современном мире уменьшилась роль идеологии, зато возросла роль культуры как источника идентичности[5].

Понятие идентичности описано в социально-гуманитарных науках довольно полно. В первую очередь, понятие определено в психологии с позиции тождественности и целостности человека. С. П. Гуревич понимает под идентичностью психологический механизм, рождающий у человека чувство тождественности самому себе и ощущение целостности, действующий при восприятии и рефлексии человеком образа своей страны, своей культуры[2]. Мы дополняем данную трактовку идентичности следующими признаками: идентичность возникает при отражении окружающего мира, часто выражается в подражании внешним объектам, является способом адаптации к изменяющейся реальности [3]. Уточняя понятие культурной идентичности, приведем определение Дж. Фридмана: «...культурная идентичность — это обобщенное понятие, относящееся к присвоению определенной группой населения набора качеств. Можно сказать, что культурная идентичность осознается как сущностное качество индивида, находящееся в его крови и широко известное как этнос». [7, С. 7].

Определяя культурную идентичность, Дж. Фридман выступает за переосмысление самого понятия культуры, признание культуры как феномена, в активном процессе воспроизводства которого идентичность и присвоение смыслов играют решающую роль. Перенеся обсуждение понятия культуры к проблеме присвоения смыслов и обратившись к истории колонизации, поставим ключевые для нашего исследования вопросы:

- Каким образом культура изменялась, к примеру, в процессе имперской экспансии и как локальные (колонизальные) культуры в процессе обретения идентичности и смыслов проявили себя в период культурных интервенций?
- Может ли этническое воздействие одной страны на другую ввести ощутимые перемены в исторический процесс?
- Каковы последствия духовной экспансии «активного» этноса для колониального региона?
- Стираются ли в процессе социальной динамики этнические признаки народов или, напротив, они обнаруживают стойкость, внутреннюю непроницаемость под напором чужеродных влияний?
- Переносимы ли закономерности исторических культурных колониальных интервенций на процессы, происходящие сегодня в глобальном образовательном пространстве?

Эти вопросы способна решить матрица, которая возникает из взаимоотношений власти, идентичности и воспроизводства форм культуры.

Дж. Фридман приводит пример греческой экспансии в период Эллинизма, приведшей к возникновению греческих колоний в Азии[7]. Содержание греческой культурной идентичности и практика греческого превосходства воплотились в создании великих архитектурных сооружений, распространении греческого языка, религии и правовых

кодексов. Многие факты этой экспансии — от насильственной ассимиляции до либеральной тактики — описаны в исторической и этнографической литературе, но все они не являются примером взаимодействия культур. Дж. Фридман утверждает, что культуры как таковые вообще не способны к взаимодействию.[7]. Культурное взаимодействие корректно было бы рассматривать на уровне личности. К примеру, если обращенный в христианскую веру человек искал знания в книгах и трудах имперской (христианской) религии, то способ и содержание толкования их у него согласовался лишь с собственным мироощущением: отношения между индивидом и сверхъестественной силой оставались теми же, изменялась только форма обращения к Богу. Аналогичные, по сути, примеры можно привести из истории распространения имперского языка. Заметим, что чаще происходило частичное заимствование, находящее отражение в комбинировании или калькировании слов, но родной язык оставался. Таким образом, как бы ни казалось, что весь массив символов имперской культуры вливался в локальную колониальную культуру, в реальности локальная культура ассимилировала в себя имперскую.

История цивилизации показывает, как европейская экспансия произвела идеализированный современный стиль жизни для всего мира. Но вестернизация, как бы ни была привлекательна, не стала идентичной для коммерциализированных цивилизаций и для традиционных обществ. Проблемы идентичности обозначились в различии между имитацией человеком прозападного образа жизни, стремлением к прозападным ценностям, чтобы быть современным, и исповедуемыми им религиозными нормами и правилами, зависимостью от общественных традиций, внутренней духовной жизнью. Сейчас можно заметить изменения прозападных объектов в логике «туземных» стратегий, что свидетельствует о том, что для жителей бывших колоний интерес к Западу связан не столько со способом изменения идентичности, сколько с усилением конкретного аспекта определенной локальной модели существования. Существует мнение, что народы мира, которые делают вид, будто ведут западный образ жизни, никогда до конца его не принимают и втайне презирают его. Они остаются эксцентричными по отношению к этой системе ценностей. Но при этом такие народы оказываются более фанатичными поклонниками данного стиля жизни [2]. Представляется, что скрытое противостояние между «европейскими» и «региональными» ценностями стали отправной точкой противоречивого отношения к болонскому процессу и породили дискуссию о его целесообразности для региональных систем, в том числе для российской.

Описывая процессы взаимоотношений культур, необходимо обратиться к понятиям аккультурации и ассимиляции, широко известным и распространенным в антропологической литературе. Данные понятия, прежде всего, исторически характеризовали внешние и внутренние отношения имперской и колониальной культур. Аккультурация (от лат. *acculturare*) — это процесс взаимовлияния культур, восприятие одним народом полностью или частично культуры другого народа[4]. Американские антропологи предлагают определение аккультурации, как явления, проявляющегося в том, что группы лиц, имеющие разные культуры, вступают в непрерывное общение, ведущее к последующим изменениям в оригинальной модели культуры одной или обеих групп [7]. По мнению Дж. Фридмана, это понятие обозначает сложный аспект реальности

и отражает важный вопрос об асимметричной силе отношений, в котором феномены «принятие решения», «контроль», «подчинение» определяют отношения между сторонами культурного взаимодействия [7]. Основной характеристикой процесса аккультурации, важной для данного исследования, является то, что она ведет к изменению идентичности, так как означает принятие культурных законов или кодов.

Говоря о понятии ассимиляции (от латинского *assimilation*-уподобление), нужно отметить ее сущностный признак: как механизм аккультурации она сопровождает процесс утраты идентичности [4].

Рассмотрим это на анализе американской культуры, ставшей ярчайшим примером взаимодействия культур, что отразилось в концепции мультикультурализма, зародившейся в конце XIX — нач. XX века и получившей широкое распространение в гуманитарных и социальных науках. Среди исследователей, посвятивших свои труды изучению взаимоотношений культур, народов и рас, особое место занимают Ф. Боас, К. Клакхон, М. Херскович [1]. В концепции аккультурации рассматривался двусторонний процесс взаимодействия культур, но американские и латиноамериканские исследователи ограничились рассмотрением влияния европейской культуры на культуры других народов. Воздействие же второй (иной) культуры и его результаты практически не учитывались, кроме фиксации спонтанных новообразований после контакта культур. До конца XX века концепция мультикультурализма оставалась актуальной, поскольку США как государство предполагалось быть теоретически обоснованным примером гармоничного взаимодействия разных культур. Временами радикальные теории этноцентризма, афроцентризма и полицентризма нарушали благополучную теоретическую конструкцию, а «инаковые» культуры нередко утверждали собственную культурную исключительность, самодостаточность, превосходство над другими этносами. В этом варианте мультикультурный радикализм породил национализм и расизм «наоборот» (*Upside Down*), этнокультурную фрагментацию и сепарацию, перевертывание изначального смысла культурной множественности [2]. Результатом стала особая популярность проблем культурной идентичности и толерантности. Американская культура рассматривалась как производное англосаксонской культуры и не учитывала влияние других европейских этносов и неевропейских культурных групп. Стало очевидно, что процессам аккультурации подвергались разные этнические общности, что еще больше обозначило нетождественность культур. При этом многие исследователи обсуждали вопрос о существовании доминантной культуры. К началу XXI века идея равенства наций и государств стала подвергаться резкой критике, а идеи мультикультурализма были поставлены под сомнение. В конце XX столетия ассимиляция перестала быть синонимом американизации. Она приняла иные формы и наполнилась новым содержанием. «Для некоторых иммигрантов это вылилось в частичную ассимиляцию, то есть во внедрение не в базовую американскую культуру, а в субнациональные, зачастую маргинальные сегменты американского общества» [2, С. 69]. Таким образом, предлагаемая концепция мультикультурализма не стала универсальным инструментом обретения идентичности. Заметим, что проамериканские или проевропейские региональные системы образования, активно заимствующие их опыт, содержание, технологии, попадают в зону риска

по расквашиванию своей культурной идентичности, что может привести к последствиям, аналогичным тем, что произошли в рамках американской аккультурации.

Более сложные проблемы идентичности возникают при формировании личности в условиях поддержания культурной идентичности и этнической принадлежности. Этническая идентичность определяется и воспроизводится личностью, является внутренней для человека, осознается как качество, находящееся в крови, культурная — является внешней для человека и обозначена формами социальной практики или символами, используемыми той или иной группой или общности. Личность не является независимой от социального контекста и почти полностью определяет его. Но в традиционных системах идентичность осуществляется в огромной социальной структуре, в современных же обществах идентичность сконцентрирована в индивиде. Подобные различия определяют различия процесса осуществления культурной идентификации. Поэтому необходимо определить тот вид взаимодействия и отношений, которые характеризуют культурные процессы в глобальных и региональных системах и оказывают влияние на образование этих систем, в рамках которого и формируется идентичность человека.

Литература

1. *Артановский С. Н.* Культурный релятивизм в американской этнографии // Современная американская этнография. М., 2004. С. 30–34.
2. *Гуревич П. С.* Проблема идентичности человека в философской антропологии // Вопросы социальной теории. М. 2010. Том 4. С. 63–87.
3. *Плешакова А. Ю.* Глобализация и регионализация в становлении идентичности образовательных систем // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2017, № 2(53). С. 71–75.
4. Словарь антрополога, Аккультурация [Электронный ресурс].— Режим доступа: <http://www.anthropogenez.ru>
5. *Хантингтон С.* Кто мы?: Вызовы американской национальной идентичности / С. Хантингтон; пер. с англ. А. Башкирова — М.: Издательство АСТ, 2008. — 637 с.
6. *Bruce Kapferer* “Legends of People, Myths of State: violence, intolerance and political culture in Sri Lanka and Australia”. Berghan Books. — 2011. — 446 p.
7. *Jonathan Friedman* “Cultural Identity and Global Process” SAGE publications Ltd, 1994, 288 p.

References

1. *Artanovasky S. N.* Cultural relyativism in American ethnography // The contemporary American ethnography. Moscow, 2004. — P. 30–34.
2. *Gurevich P. S.* The issue of man identity in the philosophical anthropology // The social theory issues. — Moscow. — 2010. Vol. — P. 63–87.
3. *Pleshakova A. Y.* The globalization and the regionalization in terms of the educational systems identity // Municipal education. 2017, № 2(53), P.71–75.
4. Anthropology Vocabulary, Acculturation. URL: <http://www.anthropogenez.ru>
5. *Hantington S.* Who we are? The American national identity challenges, translation of A. Bashkurov — М.: AST Publishing, 2008. — 637 p.
6. *Bruce Kapferer* “Legends of People, Myths of State: violence, intolerance and political culture in Sri Lanka and Australia”. Berghan Books. — 2011. — 446 p.
7. *Jonathan Friedman* “Cultural Identity and Global Process”. SAGE publications Ltd. — 1994. — 288 p.

УДК 37.02

Д. А. Саперова

Мониторинг личностных результатов школьника как показатель качества начального иноязычного образования

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы начального иноязычного образования. Подчеркивается важность роли мониторинга личностных результатов, являющегося показателем качества начального иноязычного образования.

Цель. Обосновать важность оценки личностных достижений при определении качества начального иноязычного образования.

Методология и методики исследования. Исследование базируется на теоретических положениях концепций личностно-ориентированного подхода.

Результаты. Анализ работ по исследуемой проблеме показал целесообразность проведения мониторинга личностных результатов в начальном иноязычном образовании при определении качества образования.

Научная новизна. На фоне общих процессов гуманизации образования, смены ценностных ориентиров и возрастающей роли личностно-ориентированного подхода, возникает необходимость смены образовательной парадигмы и ориентации процесса образования на личность ученика. Именно оценка личностных результатов в начальном иноязычном образовании становится отличительной чертой новой образовательной парадигмы и определяет его качество.

Практическая значимость. Важнейшей целью современного образования, в том числе и начального иноязычного, является повышение его качества. Для определения качества образования необходимо выделить критерии оценки, провести мониторинг. Исследования показали, что оценка качества образования невозможна без оценки личностных достижений школьника, как одной из его составляющих. Таким образом, результаты мониторинга личностных достижений являются неотъемлемыми при оценке качества образования.

■ **Ключевые слова:** иноязычное образование, мониторинг, качество образования, младший школьник, личность.

Благодарности: Выражаю благодарность своему научному руководителю Зинаиде Николаевне Никитенко за ценные советы при планировании исследования и рекомендации по оформлению статьи.

D. A. Saperova

Monitoring of learner`s personal results as a quality indicator of early-school foreign language education

Abstract

The article deals with the issues of early-school foreign language education. The author emphasizes the importance of monitoring of learner's personal results as a quality indicator of early-school foreign language education.

Purpose. To prove the importance of monitoring of learner's personal results in evaluation of the quality of early-school foreign language education.

Results. The analysis works on the investigated problem showed the importance of monitoring of learner's personal results in early-school foreign language education in evaluation of the quality education.

Methods and techniques. The research is based on theoretical statements of concepts of person-oriented approach.

Scientific novelty. Together with the process of humanisation in education and the change of values and the increasing role of the person-oriented approach, there is a need of the educational paradigm change and orientation of educational process on the learner's personality. The assessment of personal achievements in early-school foreign language education is becoming a peculiarity of the new educational paradigm and determines its quality.

Practical significance. The most important purpose of modern education, including early-school foreign language education, is the improvement of its quality. To assess the quality of education it is necessary to determine the evaluation criteria for monitoring. Studies have shown that the assessment of the quality of education is impossible without the assessment of personal achievements of a learner as one of its components. Thus, the results of the monitoring of personal achievements are essential in assessing the quality of education.

■ **Keywords:** foreign language education, monitoring, quality of education, young learners, personality.

Современная система образования нацелена на повышение его качества и это касается всех ступеней, и в особенности — начальной школы. Данный термин «**качество образования**» рассматривается в работах С. Е. Шишова, который определяет «данный феномен», как комплексный результат образования учащегося, что подразумевает не только обучение, но и «становление школьника как личности» [12, с. 61], что включает в себя процессы развития и воспитания. Основы понятия качества образования заложены в трудах С. Г. Воровщикова, Л. Н. Давыдовой, О. А. Горленко, И. Я. Лернера, В. П. Панасюка, М. М. Поташника.

Мы разделяем трактовку этого термина, поскольку согласно личностно-ориентированной парадигме образования в центре образовательного процесса находится личность младшего школьника, его личностные, духовно-нравственные и культурные ценности, а не знания, навыки, умения и компетенции, которые, тем не менее, являются важным средством достижения образовательной цели. Таким образом, современное образование является личностно-ориентированным, и необходимым фактором повышения «качества образования» являются достижения личностных результатов при освоении ООП НОО (наравне с предметными и метапредметными). Так, Стандарт начальной школы определяет требования к личностным результатам следующим образом:

- формирование основ гражданской идентичности, национальной и этнической принадлежности, становление гуманистических ценностных ориентиров;
- становление целостной позиции на многонациональный мир;
- формирование уважения к иным взглядам и мировоззрениям, иной культуре;

- овладение навыками адаптации в динамично развивающемся обществе;
- осознание социальной роли обучающегося и формирование личностной мотивации к учебной деятельности;
- развитие самостоятельности и ответственности за свои поступки, представлений о нравственных нормах и ценностях;
- формирование эстетических потребностей и ценностей;
- развитие таких эстетических чувств, как доброжелательность, отзывчивость, сопереживание, понимание по отношению к другим людям;
- развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в различных ситуациях, умений избегать конфликтных ситуаций;
- формирование установок к безопасной жизнедеятельности, мотивации к труду, внимательного отношения к материальным и духовным ценностям [10].

Чтобы определить соответствует ли личностный результат нормативному уровню (эталону), целесообразно проводить мониторинг качества образования. Так, цель мониторинга качества начального образования — изучение качественных показателей достижений школьника, при этом изучение личностных результатов является немаловажным аспектом такого комплексного мониторинга.

Теоретические основы проведения мониторинга в образовании рассматривали авторы: В. И. Андреев, В. П. Беспалько, В. А. Кальней, А. Н. Майоров, С. Е. Шишов.

Мы полагаем, что относить мониторинг качества образования к мониторингу только учебных достижений не совсем правильно, так как образование является более широким понятием, и учебный компонент является лишь одним из составляющих. Анализ литературы показывает, что большинство исследований, посвященных качеству

образования, изучают лишь вопросы обучения. Так, подробно изучены учебные компоненты начального школьного образования, разработаны методологии и технологии формирования универсальных учебных действий (или общих учебных умений) (А. В. Хуторский, В. В. Краевский, И. Я. Лернер). Разработана классификация общих учебных умений и навыков (Ю. К. Бабанский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, Н. А. Лошкарева, А. В. Усова). Однако сводить качество образования к качеству обучения — значит значительно сужать рамки образования и симплифицировать его функции [3, с. 13]. Однако остаются вне зоны внимания исследования в сфере иноязычного образования, посвященные мониторингу личностных результатов как одному из компонентов качества образования.

Важной составляющей начального образования школьника является начальное иноязычное образование, которое средствами предмета «Иностранный язык» ориентировано на нравственное становление и духовное развитие личности учащегося.

Понятие «начальное иноязычное образование» трактуется как «целостный процесс учения, воспитания и развития, который способствует становлению опыта самостоятельной иноязычной речевой деятельности, духовному обогащению личности учащихся и формированию их учебной культуры и культуры общения» [6, с. 57]. При этом содержание начального иноязычного образования автор раскрывает следующими понятиями: нравственность, ценность (воспитательный аспект), развитие и речевое творчество (развивающий аспект) и учение, общение и культура (учебно-познавательный аспект). Основываясь на данной теории, мы под качеством начального иноязычного образования, вслед за Никитенко З. Н., понимаем такое образование, которое ориентировано на достижение учеником образовательных результатов, то есть приобретение им новых качеств, способностей и умений, а также достижение личностных результатов и формирование нравственных ценностей. Результатом начального иноязычного образования становится личностный рост ученика: приобретение им качеств и способностей, которых не было ранее [5, с. 109].

Применительно к начальному иноязычному образованию, качество определяется следующими составляющими:

- нравственное развитие \ воспитание (что включает оценку сформированности личностных качеств и нравственных и культурных ценностей как основы нравственной ориентации школьника)
- коммуникативное развитие (что включает оценку сформированности умений иноязычного общения)
- когнитивное развитие (что предполагает оценку сформированности психических функций, являющихся непременными составляющими иноязычной речевой деятельности)
- учение (сформированность предметных умений и универсальных учебных действий) [5].

Процесс образования имеет цель и планируемый результат. Так, согласно ФГОС, требованием к освоению ООП НОО является достижение предметных, метапредметных и личностных результатов. Экстраполируя данные требования на начальное иноязычное образование, можно утверждать, что его результатами выступают следующие

составляющие: освоение УУД (метапредметные), способность к иноязычной речевой деятельности (предметные); учебно-познавательный интерес к ИЯ (мотивация) и рефлексия своей деятельности, обретение культурных и нравственных ценностей, личностное становление младшего школьника (личностные) [6, с. 303]. Отсюда видно, что планируемыми личностными результатами иноязычного образования в начальной школе являются обретение культурных и нравственных ценностей и качеств, учебно-познавательный интерес и мотивация, способность к рефлексии.

Именно личностные результаты и их мониторинг стали объектом исследования данной работы. Выделяются следующие личностные качества, подлежащие формированию в процессе образования:

1. гордость за свою страну/ культуру, семью, школу, (напр., желание и умение рассказать о своей семье, узнать о своем городе и пр.)
2. интерес и уважение к иной культуре
3. умение находить общее и различное в различных культурах («как у нас и как у них»)
4. осознание равноценности разных языков и культур
5. умение работать с иноязычными источниками информации (словари, компоненты УМК — рабочая тетрадь и пр.)
6. желание узнать новое об иной культуре и англ. языке
7. стремление к речевому творчеству (напр. сказать свое, а не повторять за другими)
8. самостоятельность (в том числе при выполнении домашней работы)
9. способность к сопереживанию, сочувствию (в том числе героям сказок, рассказов)
10. стремление к согласию при разрешении конфликтов (возникающих на уроке, перемене)
11. способность к нравственной оценке ситуации (хорошо-плохо) и усвоение нормы взаимопомощи как основы построения межличностных отношений в общении.

При этом исследование показало, что в наивысшей степени проявляются умение находить общее и различное в различных культурах, желание узнать новое об иной культуре и англ. языке, способность к сопереживанию, сочувствию и способность к нравственной оценке ситуации. Это доказывает тот факт, что детей младшего школьного возраста мотивирует все новое, а также им интересен процесс сравнения. При этом выявлялась лишь степень проявления того или иного качества по 3-х бальной системе. Однако практика показала, что данный вопрос требует более детального изучения и разработки более подробных критериев оценки качеств личности, что и было проделано в нашей работе.

Так как результат любой деятельности должен быть оценен, так и личностные результаты, аналогично, требуют диагностики. Выделяют различные функции мониторинга: коррекционно-формирующие, оценочно-результативные. Если применить данные функции к мониторингу личностных достижений, то такой мониторинг дает возможность не только оценить результаты учебно-образовательной деятельности, но и скорректировать процесс начального иноязычного образования, а также, что самое главное, отследить процесс достижения личностных результатов, а также прогнозировать работу по их формированию,

и в какой-то мере контролировать и корректировать процесс становления личности младшего школьника.

Технологии, с помощью которых происходит формирование нравственных ценностей и качеств, основаны на текстах рассказов и сказок, картинках, упражнениях [6, с. 257]. При этом важно использовать упражнения, формирующие культуроведческую наблюдательность, а так же упражнения, содержащие образцы вежливого поведения, образцы являющиеся основой для формирования таких качеств, как сопереживание, сочувствие, уважение. Однако в методической науке наблюдается отсутствие мониторинговых технологий по измерению результатов такой работы.

Стандарт ориентирован на становление личностных результатов школьника, которые отражены в «портрете выпускника», составившие основу модели образа младшего школьника. Применительно к начальному иноязычному образованию, разработана специальная модель младшего школьника [7, с. 23], в которой отражены личностные качества ученика в 5-и измерениях: духовность, гуманность, способность к творчеству, практичность, уважение к иной культуре. Именно развитие этих качеств обеспечивает процессы, необходимые для становления ученика как личности.

Литература

1. Асмолов А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя. / Под ред. А. Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2008—151с.
2. Бондаревская Е. В. Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания [Электронный ресурс]. URL: <http://uchebauchenyh.narod.ru/books/uchebnik/soderzanie.html> (дата обращения: 25.05.2016).
3. Елькина О. Ю. Мониторинг учебных достижений младших школьников как средство повышения качества начального образования: монография [Электронный ресурс]: / О. Ю. Елькина, Н. Л. Сабурова. — М.: ФЛИНТА, 2012. — 160 с.
4. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: избр. тр. / Н. С. Лейтес; АПН, Моск. психол.-соц. ин-т. — М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: Модэк, 1997. — 448 с.
5. Никитенко З. Н. Концептуальные основы развивающего иноязычного образования в начальной школе: Монография // - М.: МПГУ, 2011—192 с.
6. Никитенко З. Н. Методическая система овладения иностранным языком на начальной ступени школьного образования. Дис. ... докт. наук [Текст]. — М.: МПГУ, 2014—427с.
7. Никитенко З. Н. Технология как инструмент реализации методической системы иноязычного образования в начальной школе: Монография. — М.: МПГУ, 2012. — 206 с.
8. Серый А. В., Яницкий М. С. Ценностно-смысловая сфера личности / Учебное пособие. — Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999—92 с.
9. Трубайчук Т. В. Становление и развитие личности младшего школьника в образовательном процессе Текст. Монография. Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. — 242 с.
10. ФГОС НОО с изм от 18.05.2015 <http://kem-edu.ucoz.ru/index/fgos/0-26> (дата обращения: 20.05.2016).
11. Чеников В. Т. Теоретические и методические основы процесса воспитания нравственных качеств личности младшего школьника [Электронный ресурс]: Дис. д-ра пед. наук: 13.00.01.-М.: РГБ, 2003.
12. Шишов С. Е. Концептуальные проблемы мониторинга качества образования. — М.: НЦСиМО, 2008. — 404с.

References

1. Asmolov A. G. Kak proektirovat' universal'nye uchebnye dejstviya v nachal'noj shkole: ot dejstviya k mysli: posobie dlja uchitelja. / Pod red. A. G. Asmolova. — M: Prosveshhenie, 2008. 151p.
2. Bondarevskaja E.V., Kul'nevich S. V. Pedagogika: lichnost' v gumanisticheskikh teorijah i sistemah vospitanija [Jelektronnyj resurs]. URL: <http://uchebauchenyh.narod.ru/books/uchebnik/soderzanie.html> (data obrashhenija: 25.05.2016).
3. El'kina O. J. Monitoring uchebnyh dostizhenij mladshih shkol'nikov kak sredstvo povyshenija kachestva nachal'nogo obrazovanija: monografija [Jelektronnyj resurs]: / O. J. El'kina, N. L. Saburova. — M.: FLINTA, 2012. 160p.
4. Lejtes N. S. Vozrastnaja odarennost' i individualnye razlichija: izbr. tr. / N. S. Lejtes; APN, Mosk. psihol. — soc. in-t. — M.: In-t prakt. psihologii; Voronezh: Modjek, 1997. 448p.
5. Nikitenko Z. N. Konceptual'nye osnovy razvivajushhego inozazychnogo obrazovanija v nachal'noj shkole: Monografija // - M.: MPGU, 2011. 192p.
6. Nikitenko Z. N. Metodicheskaja sistema ovladenija inostrannym jazykom na nachal'noj stupeni shkol'nogo obrazovanija. Dis. ... dokt. nauk [Tekst]. — M.: MPGU, 2014. 427p.
7. Nikitenko Z. N. Tehnologija kak instrument realizacii metodicheskoy sistemy inozazychnogo obrazovanija v nachal'noj shkole: Monografija. — M.: MPGU, 2012. 206p.
8. Seryj A.V., Janickij M. S. Cennostno-smyslovaja sfera lichnosti / Uchebnoe posobie. — Kemerovo: Kemerovskij gosudarstvennyj universitet, 1999. 92 p.
9. Trubajchuk T. B. Stanovlenie i razvitie lichnosti mladshego shkol'nika v obrazovatel'nom processe Tekst. Monografija. Cheljabinsk: Izd-vo ChGPU, 2000. 242 p.
10. FGOS NOO s izm ot 18.05.2015 <http://kem-edu.ucoz.ru/index/fgos/0-26> (data obrashhenija: 20.05.2016).
11. Chepikov V. T. Teoreticheskie i metodicheskie osnovy processa vospitanija npravstvennyh kachestv lichnosti mladshego shkol'nika [Jelektronnyj resurs]: Dis. d-ra ped. nauk: 13.00.01. — M.: RGB, 2003.
12. Shishov S. E. Konceptual'nye problemy monitoringa kachestva obrazovanija. — M.: NCSiMO, 2008. 404p.

УДК 37.04

А. В. Мудрик

Философия социального воспитания как раздел социальной педагогики¹

Аннотация

Введение. В статье автором представлена краткая аналитическая характеристика различных подходов к выделению философии социального воспитания как одной из составляющих социальной педагогики как относительно автономной отрасли педагогического знания.

Цель. Выявить основные философские основания, на которых конструировалась и продолжает развиваться философия социального воспитания.

Методики исследования. Теоретический анализ трудов авторов научных школ, теорий, концепций.

Результаты. Проведен анализ, выявлены характеристики различных подходов к выделению философии социального воспитания как одной из составляющих социальной педагогики.

Научная новизна. Выявлены основные философские основания, на которых конструировалась и продолжает развиваться философия социального воспитания как отрасли педагогики, исследующая социальное воспитание в контексте социализации, то есть воспитание всех возрастных групп и социальных категорий людей, осуществляемое как в организациях, специально для этого созданных, так и в организациях, для которых воспитание не является основной функцией (предприятия, воинские части и др.).

Практическая значимость. Результаты могут быть использованы при раскрытии содержания философии социального воспитания.

Ключевые слова: социальное воспитание, философия, педагогика, социальная педагогика, философия социального воспитания

Anatoly V. Mudrik

Philosophy of social education as a section of social pedagogy

Abstract

Introduction. In the article the author presents a brief analytical description of various approaches to distinguishing the philosophy of social education as one of the components of social pedagogy as a relatively autonomous branch of pedagogical knowledge.

Goal. Identify the main philosophical grounds on which the philosophy of social education has been designed and continues to develop.

Methods of research. Theoretical analysis of the works of authors of scientific schools, theories, concepts.

¹ Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 17-06-00796 «Методологические основы создания социально-педагогических условий позитивной социализации учащихся»

Results. The analysis is carried out, the characteristics of various approaches to distinguishing the philosophy of social education as one of the components of social pedagogy are revealed.

Scientific novelty. The main philosophical grounds on which the philosophy of social education as a branch of pedagogy has been designed and continues to develop, exploring social education in the context of socialization, that is, the education of all age groups and social categories of people, carried out both in organizations specially created for this, and in organizations, for which education is not a primary function (enterprises, military units, etc.).

Practical significance. Results can be used to disclose the content of the philosophy of social education.

■ **Keywords:** social education, philosophy, pedagogy, social pedagogy, philosophy of social education

Преамбула.

Вопросы социальной педагогики актуальны и в наше время. Многие маститые ученые и педагоги-практики разрабатывают отдельные аспекты этой области педагогического знания. В частности, рассматривается идея влияния социальной педагогики на формирование социальной компетентности [3,4,10,12,19]; рассматривается социально-педагогическая поддержка старшеклассников, роль социального педагога в рамках социальной педагогики [9,11,15,17]; социальные и исследовательские проекты, социальное партнерство, осуществляемые в контексте норм социальной педагогики [1,5,6] и пр. Однако следует подчеркнуть, что очень важно современным исследователям и практикам опираться на то фундаментальное, что заложено в истории, сущности социальной педагогики как отрасли науки, в понимании человека и его места в мире общих подходов к соотношению развития, социализации и воспитания; определению ценностей и принципов социального воспитания и т.д.

Социальная педагогика — отрасль педагогики, исследующая социальное воспитание в контексте социализации, то есть воспитание всех возрастных групп и социальных категорий людей, осуществляемое как в организациях, специально для этого созданных, так и в организациях, для которых воспитание не является основной функцией (предприятия, воинские части и др.).

Такое понимание социальной педагогики позволяет считать ее предметом исследование воспитательных сил общества и способов их актуализации, путей интеграции возможностей общественных, государственных и частных организаций в целях создания условий для развития, ценностной ориентации и позитивных самореализации и самоизменения человека [14].

Социальная педагогика как отрасль знания включает в себя ряд разделов. Полученные в этих разделах знания в синтезе позволяют охарактеризовать социальное воспитание как один из видов социальной практики и выработать определенные подходы к его совершенствованию.

Философия социального воспитания разрабатывается на стыке философии, этики, социологии и педагогики. В ней рассматриваются фундаментальные методологические и мировоззренческие вопросы. В частности, дается трактовка сущности социального воспитания и его задач; на основе определенного понимания образа человека разрабатываются общие подходы к соотношению развития, социализации и воспитания; определяются ценности и принципы социального воспитания и т.д.

Однозначного ответа на вопрос «Что такое философия воспитания?» сегодня нет. Это связано, как минимум, с двумя обстоятельствами. Во-первых, представители различных философских и педагогических направлений дают на него свой ответ. Во-вторых, многие философы и педагоги считают, что речь надо вести не о философии воспитания как специфическом разделе философии или педагогики, а о том, что философия как наука должна быть наиболее общим основанием теории воспитания. То есть с этой точки зрения говорить надо не о философии воспитания, а о философии и воспитании. Этот подход имеет определенные основания.

У всех крупных философов, начиная с античности, можно найти мысли о воспитании, которые в той или иной мере прямо или опосредованно влияли на педагогику [8].

Например, идеи Сократа и Аристотеля оказали большое влияние на формирование идеала человека и, соответственно, сказались на представлениях о том, как этот идеал может быть достигнут в процессе воспитания. Под влиянием Фридриха Шеллинга сформировалась идея деятельностного начала в образовании, а Георг Гегель «внес» в него идею историзма и т.д. Иммануил Кант оставил специальный труд по педагогике, в котором, естественно, отразилась его философская система, в частности, учение о «категорическом императиве» (требующее руководствоваться в поведении таким правилом, которое совершенно независимо от нравственного содержания поступка, могло бы стать всеобщим законом поведения) и принцип самоценности личности, которая не должна быть приносима в жертву чему-либо даже во имя блага всего общества.

Влияние философии на педагогику этим не ограничивалось. Фактически в каждой педагогической теории можно обнаружить те или иные философские основания, более или менее осознаваемые и формулируемые их авторами [2].

Так, философской основой педагогических взглядов англичанина Джона Локка, который сам был крупным философом, стал проповедуемый им сенсуализм (учение, признающее единственным источником познания ощущение, по Локку, получаемое как из внешнего опыта, так и внутреннего опыта деятельности рассудка). В XX веке американский философ и педагог Джон Дьюи создал влиятельную до сих пор педагогику прагматизма, в центре которой находится философский «принцип прагматизма», определяющий значимость знания его практическими последствиями. Весьма популярная сейчас гуманистическая

педагогика в большой мере базируется на философии экзистенциализма (выдвигающей на передний план абсолютную уникальность человеческого бытия, уникальность не сводимого к общим схемам личного опыта конкретного человека). Советская педагогика с самого начала строилась на основании марксистской философии в интерпретации Ленина и его последователей. Таких примеров много.

Сказанное не означает, однако, что тот или иной педагог обязательно последовательно реализовывал в своих теориях какую-либо одну философскую систему. Осознанно, а чаще неосознанно, педагоги опираются на идеи, почерпнутые в различных философских системах. Может быть несколько неожиданным примером этого является Василий Александрович Сухомлинский, в наследии которого наряду с очевидными марксистскими идеями явно прослеживается влияние этики христианства.

Совершенно очевидно, что и впредь будут появляться педагогические концепции, авторы которых, не обсуждая и/или не признавая необходимости разработки специальной философии воспитания, будут строить их на более или менее определенных основаниях, почерпнутых в одном или нескольких философских учениях.

Философия воспитания сформировалась в специальную отрасль философско-педагогического знания подобно философии естествознания или политической философии сравнительно недавно и стала интенсивно развиваться главным образом в англо-саксонских странах. Начиная с 40-х годов XX века в университетах США, Англии, Канады, Австралии создаются соответствующие кафедры, издаются журналы, проходят Международные конференции, выпускаются учебники и книги (например, специальная серия «Международная библиотека по философии воспитания»). В России работы по философии воспитания появились в начале XX века [7].

Наряду с философией воспитания (а нередко в ее рамках) на Западе с середины XX века разрабатывается и философия образования. Ее предметная область либо ограничивается проблемами собственно образования, осуществляемого в учебных учреждениях, либо включает в себя в явном или неявном виде и круг проблем, связанных с воспитанием в процессе образования.

В последние годы в России также появились работы по философии образования, авторы которых рассматривают образование как категорию, отражающую процессы обучения и воспитания. Причем обучение рассматривается ими, как правило, как приоритетное по отношению к воспитанию и даже как во многом его поглощающее.

Изначально и по настоящее время предметная область и проблематика философии воспитания определялись различными исследователями по-разному. Наиболее расширительный подход был предложен еще Д. Дьюи. Он трактовал философию как «общую теорию воспитания, цель которой — реконструкция или реорганизация опыта для усиления хода последующих событий». Этот подход фактически «растворял» педагогику в философии.

Стремление выделить проблемы, специфические для философии воспитания как пограничной отрасли знания, привело к появлению более узких трактовок. Например, в одной из них объясняется, что философия воспитания, опираясь на знания о человеке, его природе, должна помочь

ему понять условия, в которых приходится совершенствовать свой выбор, осознать свое место в мире через ответственность за него. В ее задачу входят выявление и обоснование условий для оптимальной реализации потенций человека, а, следовательно, достижения главной цели воспитания (М. Петерсен) [16].

Встречаются еще более конкретные определения. Например, такое: «Философия воспитания — теория, которая должна изучать закономерности воспитательной деятельности и их философские основания, она предлагает решение отдельных проблем, которые передаются в философском осмыслении: обоснования идеалов, нормативного образца личности» (О. Н. Крутова) [13].

Многочисленные трактовки философии воспитания на Западе проанализированы Кларой Ароновой Шварцман. По ее мнению, там существует несколько наиболее известных «моделей» философии воспитания [18].

Согласно одной из них, условно названной К. А. Шварцман «первой моделью», философия воспитания применяет к воспитательной практике идеи различных философских или философско-психологических систем (прагматизма, экзистенциализма, необихевиоризма), а также некоторых социологических школ. Эти идеи используются в качестве методологических посылок для определения моральных принципов, установок, моральных и социальных и социальных качеств, которые нужно воспитывать у людей.

«Вторая модель» философии воспитания рассматривает важной целью воспитания выработку у человека способности размышлять на моральные темы, а главной задачей философии воспитания считает разъяснение основных понятий, употребляемых в воспитательной практике.

«Третья модель» понимает философию воспитания как метод исследования моральных ценностей, их обоснования и толкования.

«Четвертая модель» считает философию воспитания способом передачи культурных ценностей от одной эпохи к другой, от одного поколения к другому.

«Пятая модель» философии воспитания вычленяет и интегрирует в себе воспитательный и поведенческий аспекты как философских, так и социологических, этических, психологических и других отраслей знания.

Не вдаваясь здесь в содержательное раскрытие этих моделей (это сделано К. А. Шварцман), отметим лишь, что, во-первых, каждая из них фактически рассматривает лишь отдельные аспекты философии воспитания, поэтому они не столько противоречат, сколько дополняют друг друга, хотя даже в совокупности не исчерпывают проблематики философии воспитания. Во-вторых, надо иметь в виду, что К. А. Шварцман — философ, то есть ее классификация и анализ различных направлений западной философии воспитания объективно определяются философскими профессиональными установками, поэтому данные ее характеристику и анализ направлений было бы полезно дополнить соответствующим анализом с точки зрения педагогики. (Появившиеся в последние годы очень глубокие исследования проблем философии образования в работах В. Платонова и А. Огурцова тоже выполнены профессиональными философами [16].

Все вышесказанное непосредственно связано с раскрытием того, какие взгляды имели место относительно

но философии социального воспитания, ибо названные выше авторы не рассматривали другие виды воспитания (семейное, религиозное, диссоциальное, коррекционное).

Философию социального воспитания в самом общем виде можно рассматривать как совокупность разрабатываемых на стыке философии, этики, социологии и педагогики фундаментальных методологических и мировоззренческих проблем, в частности:

— трактовок сущности социального воспитания и его задач;

— исходящих из определенного понимания человека и его места в мире общих подходов к соотношению развития, социализации и воспитания;

— определения ценностей и принципов социального воспитания и т.д.

Понимаемая таким образом философия социального воспитания выполняет совершенно определенную функцию — вырабатывает идеологию в сфере воспитания, адекватную социокультурной ситуации в мире и в конкретном обществе, и соответствующие ей идеологические установки у конкретных людей — членов данного общества.

Литература

1. *Арепьева Ю. С., Тимофеева Н. Б.* Продуктивная реализация идеи с помощью социального проекта в образовательном учреждении. // Эксперимент и инновации в школе. 2017. № 2. С. 34–36.
2. *Бакитановский В.И., Потапова Е.П., Согомонов Ю.В.* Выбор будущего: к новой воспитательной деонтологии. Томск, 1991.
3. *Гапоненко Т.В., Слякаева К.* Формирование социальной компетентности старшеклассников на основе социологических знаний. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2015. № 6. С. 35–41.
4. *Голоднова Л.В.* Социальная адаптация старшеклассников на основе проектно-контекстного подхода в образовании. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2015. № 4. С. 58–63.
5. *Ерёмина Т.Ю.* Социальное партнерство как ресурс формирования гражданской идентичности личности. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2017. № 2. С. 75–84
6. *Загвязинский В.И.* О социальной значимости и востребованности педагогических исследований. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2016. № 5. С. 20–26.
7. *Зеньковский В.В.* Педагогические сочинения. Саранск, 2002.
8. *Лейбин В.М.* «Модели мира» и образ человека. М., 1982.
9. *Менищикова И.Ю.* Проектирование образовательных программ вуза: в аспекте воспитания бакалавров социальной работы. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2016. № 4. С. 38–46
10. *Москвина Е.В.* Социальная реабилитация подростков с девиантным поведением в специальных учреждениях. // Инновационные проекты и программы в образовании. 2015. № 2. С. 54–60.
11. *Мудрик А.В.* Диссоциальное воспитание — воспитание злом. // Инновационные проекты и программы в образовании. 2017. № 2. С. 48–54.
12. *Мудрик А.В.* Социокультурные и социально-педагогические вызовы российской социальной сфере на рубеже веков. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2016. № 3. С. 6–10.
13. *Мудрик А.В.* Введение в социальную педагогику. М., 2009.
14. *Наторп П.* Социальная педагогика. СПб, 1911.
15. *Нысанов А.Т.* Социально-педагогическая поддержка старшеклассников в процессе развития культуры профессиональной ориентации в дополнительном образовании. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2017. № 1. С.36–40.
16. *Огурцов А.П., Платонов В.В.* Образы образования. Западная философия образования XX век. СПб., 2004.
17. *Хайруллина Г.Х., Фазлыева А.Ф., Вечканова О.В.* Роль социального педагога в примирительных процедурах. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2017. № 2. С. 63–66.
18. *Шварцман К.А.* Философия и воспитание. М., 1985.
19. *Шустова Л.П., Никитина О.Г., Грищенко В.В.* Поликультурный подход в социальном воспитании личности как инновация в дополнительном образовании // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2016. № 6. С. 33–42.

References

1. *Arepjev Yu., Timofeeva N. B.* efficient realization of the idea social project in the educational institution. // Experiment and innovation in the school. 2017. No. 2. P. 34–36.
2. *Bakštanovskij V. I., Potapov E. P., Sogomonov Y. V.* Choosing a future: towards a new educational ethics. Tomsk, 1991.
3. *Gaponenko T. V., Sakaeva K.* the Formation of social competence of students on the basis of sociological knowledge. // Municipal education: innovation and experiment. 2015. No. 6. P. 35–41.
4. *Golodnova L. V.* Social adaptation of pupils on the basis of project-contextual approach to education. // Municipal education: innovation and experiment. 2015. No. 4. P. 58–63.
5. *Eremina T. Y.* Social partnership as a resource for the formation of civil identity of a personality. // Municipal education: innovation and experiment. 2017. No. 2. P. 75–84
6. *Zagvyazinsky V. I.* On the social importance and relevance of pedagogical research. // Municipal education: innovation and experiment. 2016. No. 5. P. 20–26.
7. *Zenkovsky V. V.* Pedagogical works. Saransk, 2002.
8. *Leibin V. M.* “Model world” and the image of man. M., 1982.
9. *Menshchikova I. Y.* the design of the educational programs of the University in terms of education bachelors of social work. // Municipal education: innovation and experiment. 2016. No. 4. P. 38–46
10. *Moskvina E. V.* Social rehabilitation of teenagers with deviant behaviour in institutions. // Innovative projects and programs in education. 2015. No. 2. PP.54–60.
11. *Mudrik A. V.* Dissimulee education — education evil. // Innovative projects and programs in education. 2017. No. 2. P. 48–54.
12. *Mudrik A. V.* social, cultural and socio-pedagogical challenges of the Russian social sphere at the turn of the century. // Municipal education: innovation and experiment. 2016. No. 3. P. 6–10.
13. *Mudrik A. V.* Introduction in social pedagogics. M., 2009.
14. *Natorp P.* Social pedagogy. SPb, 1911.
15. *Nisanov A. T.* Socio-pedagogical support of senior pupils in the process of developing a culture of professional orientation in secondary education. // Municipal education: innovation and experiment. 2017. No. 1. P. 36–40.
16. *Ogurtsov A. P., Platonov V. V.* Images of education. The Western educational philosophy of the twentieth century. SPb., 2004.
17. *Khairullina G. H., Fazliev A. F., Vechkanova O. V.* the role of the social educator in the conciliation procedure. // Municipal education: innovation and experiment. 2017. No. 2. P. 63–66.
18. *Shvartsman, C. A.* Philosophy and education. M., 1985.
19. *Shustov L. P., Nikitina O. G., Gritsenko V. V.* the Multicultural approach in social education of the individual as an innovation in further education // Municipal education: innovation and experiment. 2016. No. 6. P. 33–42.

УДК 37. 013. 46

Л. И. Лурье

Концептуально-методологические проблемы подготовки курсантов и адъюнктов войск национальной гвардии Российской Федерации

Аннотация

Реформа вооруженных сил РФ привела к созданию войск национальной гвардии, которые призваны обеспечивать государственную и общественную безопасность, защиту прав и свобод человека. Обучение специалистов для этой сферы профессиональной деятельности требует высокой ответственности в организации учебного процесса военных вузов, ведущих такую подготовку. Рассмотрены новые идеи и педагогические подходы обучения курсантов и адъюнктов. В их числе: создание системы непрерывного образования «школа-военный вуз», воспитание профессиональных и социальных лидеров в новой сфере деятельности, формирование культурологической направленности учебного процесса в образовательном пространстве военного вуза, ориентированного на службу в элитных войсках страны.

Ключевые слова: национальная гвардия, система обучения «школа-вуз», культурологическая направленность обучения, профессиональные и социальные лидеры.

Leonid I. Lurie

Conceptual and methodological problems of training of cadets and adjuncts of national guard troops of the Russian Federation

Abstract

Reform of the Russian armed forces led to the creation of national guard troops, which are designed to provide state and public security, protection of the rights and freedoms of the individual. Training of specialists for this sphere of professional activity requires high responsibility in the educational process of military schools, leading such training. Considered new ideas and pedagogical approaches of teaching students and adjuncts. Among them: creation of system of continuous education "school-military high school", education of professional and social leaders in the new field of activity, the formation of the culturological orientation of the educational process in the educational space of a military higher education institution, oriented to service in the elite troops of the country.

Keywords: national guard, education system "school-University", cultural orientation training, professional and social leaders.

Создание национальной гвардии президента РФ является важным этапом реформирования вооруженных сил, направленных на внедрение лучших идей гражданского и военного строительства в процессе организации элитных подразделений, нацеленных на решение особо важных государственных проблем военного строительства. Ей надлежит решать широкий круг вопросов от поддержания общественного порядка и защиты гособъектов до борьбы с терроризмом и экстремизмом.

Национальные интересы и национальная безопасность страны требуют исключительного интеллектуального и умственного напряжения. А. Н. Кочергин считает: «В развитых странах все больше проявляется тенденция к превращению образования в крупнейшую отрасль общества, которая формирует человека как главную производительную силу и выступает показателем степени культурности общества. Та страна, которая в силу каких-либо причин не сможет преобразовать систему образования в соответствии с вызовами реальности, становится в современном мире маргиналом. Это обуславливает превращение образования в важнейший фактор национальной безопасности» [3, с. 23]. Национальная гвардия — именно тот вид внутренних войск, который способен это напряжение воплотить в самые важные, ответственные для государства действия. Это означает, что и профессиональная подготовка кадров должна быть основана на лучших достижениях современной педагогической науки. Действующая система военного образования в учебных заведениях внутренних войск не в полной мере отражает требования к кадровому обновлению в связи с имеющейся инерционностью, неспособностью реагировать на инновационные процессы в стране и мире. Современные кадетские учебные заведения и военные училища ориентируют определяющий акцент на строевую подготовку и недостаточное внимание уделяют предметному обучению своих учеников, достижению ярких образцов довузовской подготовки в предметном обучении, учебно-исследовательской работе в сфере естественно-математических дисциплин высоких технологий.

Для изменения сложившейся ситуации могли бы быть полезны следующие основополагающие идеи:

1. Создание системы непрерывного образования «школа-военный вуз национальной гвардии» и организация образовательного кластера «школы Орджоникидзевского района — институт национальной гвардии внутренних войск РФ»

2. Создание системы профильного обучения на довузовском уровне, интегрирована с системой дополнительного военного образования, допризывной работы и образовательным досугом в центрах физической подготовки войск национальной гвардии.

3. Создание системы подготовки профессиональных и социальных лидеров, способных не только достигать выдающихся успехов в воинском обучении и воспитании гвардейцев, но и быть точками синергетического роста всей системы подготовки специалистов, выводимой на уровень, превосходящий все аналоги мировой практики.

4. Кардинальный пересмотр системы патриотического воспитания, развертывание новых теоретических обоснований, осуществление воспитания курсантов и адъюнктов в пространстве культурологической деятельности, целостно

и органично связывающей все формы образовательного содействия. Преподаватели и офицеры — носители идеи культуры, соучастники воспитательной деятельности, способной утвердить ценности и идеалы национальной гвардии на уровне целей и задач, выдвигаемых президентом Российской Федерации. В настоящее время складывается менталитет сообщества военнослужащих — национальной гвардии — особой категории войсковых подразделений, которые призваны решать ответственные государственные задачи. Правильно организованное образование призвано существенно влиять на менталитет военнослужащих и их профессиональное сообщество. Менталитет национальной гвардии сейчас еще только формируется. В ближайшее время с завершением формирования нормативно-правовой базы национальная гвардия в полной мере приступит к выполнению своих задач. Вот почему важно проявить образовательную активность, новаторство, чтобы сформировать необходимый стиль отношений, направленность развития, зафиксировать необходимые цели и ценности в решении профессиональных задач. И все это может быть достигнуто за счет культурологической направленности образования курсантов и адъюнктов, обучающихся в учебных заведениях национальной гвардии и тех из них, кто по направленности обучения ориентирует потоки выпускников школ к продолжению обучения в системе подготовки специалистов национальной гвардии.

5. Достижение высочайшего уровня интеллектуальной и физической готовности к осуществлению повседневной деятельности войск и войсковых подразделений на основе специальной физической подготовки, системы закаливания и других средств оздоровления. Учитывая исключительно высокий уровень выполнения боевых задач, поставленных президентом Российской Федерации, требуется самоорганизация деятельности курсантов и адъюнктов, способных к самоуправлению и саморегулированию боевых операций сообразно сложившейся обстановке.

6. Создание новых подходов к взаимодействию с местным населением войск национальной гвардии на основе овладения языками народов РФ, а также иностранными языками, позволяющими повысить эффективность решения оперативных задач, сформировать культуру общения, располагающую к доверительному сотрудничеству с жителями населенных пунктов, среди которых могут быть явные враждебно настроенные элементы.

Нуждается в подготовке и переподготовке система преподавательских и офицерских кадров. Действующая система обучения курсантов основана на предметной деятельности и учебных циклах. Нужна межпредметная деятельность, интегрированный курс, метапредметная деятельность, основанная на способности решать боевые задачи в конкретных условиях с учетом социокультурных особенностей населенных пунктов проведения операций. Это требует обновление содержания образования путем введения социокультурных дисциплин, такие как культурная география, историческая география, методы страноведения и георбанистика — дисциплины, которые всесторонне описывают отдельные территории, изучают их проблемы развития социальной и политической психологии. Особо важным направлением является военная география — «теоретическая и прикладная дисциплина,

призванная обеспечивать успех в стратегическом и тактическом планировании и ведении военных действий в географическом пространстве с учётом всех его особенностей, как способствующих, так и препятствующих осуществлению поставленной военной цели» [1]. В целом, для национальной гвардии разрабатывается единый стандарт подготовки военнослужащих и сотрудников подразделений с учетом специфики новой силовой структуры. Это свидетельствует о существенной специфике подготовки такого рода специалиста.

В процессе формирования физической культуры курсантов национальной гвардии следует совместить две не всегда колеруемые тенденции — повышение интенсивности физической подготовки и времени, затрачиваемой на нее, а также сокращение строевых занятий, которые иногда носят характер муштры, и увеличение числа часов на учебно-исследовательскую работу курсантов под руководством группы ведущих преподавателей, поскольку темы исследования должны быть комплексными. Увеличение числа часов работы должно способствовать формированию навыков самоорганизации курсантов, способствовавших реализации ресурсов саморазвития личности специалиста. Оценка перспектив саморазвития курсантов, организация экспертизы и рефлексии их учебно-познавательной деятельности — сложнейшая задача, требующая психолого-педагогического обоснования в новых условиях организации образовательной деятельности.

Адъюнктура при подготовке специалистов национальной гвардии решает важнейшие задачи формирования профессиональных и социальных лидеров, которые реально не ставились в системе высшего профессионального образования. В предыдущие годы не имели особой актуальности проблемы создания научно-педагогических школ в отрасли, стремление сформировать диссертационные советы, которые бы повысили роль значения военного педагогического образования в системе подготовки элитных кадров.

Адъюнктура должна интегрироваться с аспирантурами гражданских вузов, обеспечивая возможность расширять научно-педагогический кругозор за счет уже действующих образовательных ресурсов гражданских вузов с гражданской тематикой. Следует отказаться от обязательной программы философской, педагогической и психологической подготовки курсантов, так как она повторяет уже изученные ранее вузовские курсы, или же разработать специально для адъюнктуры и аспирантуры на базе уже пройденных дисциплин, изучавшихся в вузах, новые курсы, которые были бы основаны на научных достижениях представителей науки, привлекаемых для их прохождения. Необходимо ввести практику «гостевой профессуры» — то есть приглашение на краткосрочные курсы ведущих ученых других военных и гражданских вузов, а практика выполнения такой работы, да и многих других видов ин-

новационной деятельности, должна зачитываться для кандидатов и докторов наук как повышение квалификации. То есть не прослушивание циклов лекций в каком-нибудь отдаленном районе, а выполнение конкретных научных разработок, ориентированных на цели и задачи учебного процесса, если таковой формируется у адъюнктов. Подготовка специалистов национальной гвардии — это испытание креативности всей системы военного образования в связи с возникшей научно-педагогической проблемой, сложившейся в вооруженных силах. Это требует интеграции военных и гражданских вузов как в подборе контингента обучающихся, так и в выборе офицерского профессорско-преподавательского состава военных вузов. В зоне ответственности национальной гвардии в последние годы сформировался новый комплекс проблем — выявление источников и угроз кибератак, устранение эффекта их анонимности. «Развитие киберпространства происходит значительно быстрее, чем понимание того, что оно собой представляет. Киберпространство — это зона повышенной степени стратегической неопределенности» [2, с. 6]. Следует привлекать выпускников гражданских вузов, способных после системы дополнительного образования стать специалистами национальной гвардии РФ с высшим профессиональным образованием. Для этого следует разработать научно-педагогические подходы к такому образованию.

В современном мире мы сталкиваемся с резко возросшей информационной взаимозависимостью государств и народов. Поэтому результаты деятельности национальной гвардии по своим целям и задачам дополняют вооруженные силы всей страны деятельностью военных ведомств и требуют разномасштабного осмысления.

Литература

1. Википедия. География. [Электронный ресурс] <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (Дата обращения 16.03.2017).
2. *Кокосин А. А.* Несколько измерений войны // Вопросы философии. 2016. № 8. С. 5–19.
3. *Кочергин А. Н.* Образование как фактор национальной безопасности // Журнал «Alma-mater» (Вестник Высшей школы). 2017. № 3. С. 23–26.

References

4. Wikipedia. Geography. [Electronic resource] <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (accessed 16.03.2017).
5. *Kokoshin A. A.* Some dimensions of the war // problems of philosophy. 2016. No. 8. С. 5–19.
6. *Kochergin A. N.* Education as a factor of national security // Magazine “Alma-mater” (High school Herald). 2017. No. 3. P. 23–26.

УДК 337.43.

Е.А. Сиденко

От теоретических аспектов мотивации обучаемых в зарубежной и отечественной психолого- педагогической науке к практике ее изменения

Аннотация

В статье проведен анализ некоторых современных подходов к формированию мотивации достижения, выявлены теоретические положения, способствующие формированию мотивации достижения, активизации мотивации учебной деятельности учащихся. Дан обзор основных представлений о процессе обучения и его мотивации в зарубежной и отечественной психологии, описаны процедуры активизации мотивации достижения обучаемых, показаны психолого-педагогические эффекты использования тренинга мотивации достижения, зафиксированы факторы успешности тренинга мотивации достижения обучаемых, особенности тренинга мотивации достижения учителей; описаны особенности модели повышения квалификации педагогов, имеющей каскадно-кластерный характер.

Ключевые слова: мотивация избегание неуспеха, формирование мотивации достижения, ФГОС, каскадно-кластерная модель, инновационная деятельность педагогов

E. A. Sidenko

From the theoretical aspects motivation of trainees in foreign and domestic psychological and pedagogical science to practice changes

Abstract

In the article the analysis of some modern approaches to the development of achievement motivation identified the theoretical principles that contribute to the formation of motivation of achievement, enhancing the motivation of learning activities of students. An overview of the main notions about learning and motivation in foreign and domestic psychology, describes the procedures of activation of motivation of achievement of students, shows the psychological and pedagogical effects of the use of the training of achievement motivation, fixed factors of success of the training of achievement motivation of the students, especially the training of achievement motivation of teachers; describes the features of the model of the professional teachers having cascade-cluster character.

Keywords: motivation the avoidance of failure, the formation of motivation of achievement, GEF cascade-cluster model, innovative activities of teachers

Л. С. Выготский писал: «прежде чем призвать ребенка к какой-либо деятельности, заинтересуй его». Известно, что, если взять успех обучения за 100%, то от учителя и его методов зависит только 15%, остальные 85% распределяются следующим образом: способность к предмету — 30%, интеллигентность — 20%, мотивация — 30%, внимание и усердие — 5%. Из этих данных видно, что для успешного обучения нам необходима повышенная мотивация и стимулы, увеличивающие внимание и усердие [8]

Цель статьи — провести анализ существующих за рубежом и в отечественной практике подходов к формированию мотивации достижения как одного из существенных факторов, влияющих на профессионализм педагога и качество обучения, выявить теоретические подходы к развитию у обучаемых — учителей мотивации достижения.

Для достижения цели рассмотрим представления о процессе обучения и его мотивации в зарубежной психологии и отечественной психологии, о мотивации достижения, процедурах ее активизации, психолого-педагогических эффектах использования тренинга мотивации достижения для учителей.

Основные представления о процессе обучения и его мотивации в зарубежной психологии

В зарубежной психолого-педагогической науке существуют различные подходы к определению обучения как взаимодействия двух деятельностей — учебной деятельности учащихся и профессиональной деятельности учителя.

Один из них заключается в том, что ученик — это своего рода пассивное воспринимающее устройство, которое учитель наполняет знаниями, информацией примерно так же, как наполняют водой пустой кувшин.

Представители другого подхода исходят из того, что учение — это усвоение знаний, умений и навыков. В соответствии с этим подходом учитель демонстрирует учащимся правильные ответы, учащиеся их воспроизводят, повторяют и, следовательно, усваивают, а учитель при этом подкрепляет и усиливает эти правильные ответы с помощью самых разных средств, обеспечивая прочность усвоения знаний, умений и навыков.

И наконец, третий подход заключается в том, что ученик — активный субъект, находящийся в процессе постоянного активного взаимодействия со своим окружением. Задача учителя при этом заключается в том, чтобы создать наиболее благоприятные условия для этого взаимодействия, или, образно говоря, построить сцену для спектакля, дать актерам сценарий, костюмы и декорации, а не контролировать каждое их слово, каждый шаг и жест.

Безусловно, в педагогических университетах и на курсах повышения квалификации учителей сейчас все больше и больше говорится об активном обучении, о мотивации учения [6,15,17,20,25]. Однако, парадокс состоит в том, что сами эти знания преподаются, как правило, в пассивной форме — либо по схеме «формирования знаний, умений и навыков», либо по схеме «трансляции информации». Поэтому, даже если учителя и обладают некоторыми знаниями о том, что такое мотивация, они не могут найти этому правильного применения в своей практической работе. Так происходит еще и потому, что мотивация — это и не навык, и не информация. Другими словами, мотивацию

учения нельзя тренировать у учащихся непосредственно, как, например, навык чистописания, нельзя мотивации и научиться, как таблице умножения, ее можно лишь стимулировать, развивать, повышать и т.п.

В данной статье также рассмотрим принципы мотивационного тренинга в зарубежной педагогической практике, выясним, в чем особенности этого вида работы. Все направления и программы мотивационного тренинга в зарубежной педагогической психологии исходят из понимания природы мотивации поведения, т.е. из представлений об изначальной активности человека как субъекта поведения и учения.

Основная задача данной статьи заключается в том, чтобы познакомить читателя с некоторыми современными зарубежными подходами к тренингу, а точнее, активизации мотивации учебной деятельности обучаемых и, следовательно, к способам ее формирования.

Теоретические и эмпирические предпосылки тренинга мотивации достижения

Проведем небольшой экскурс в историю. В зарубежной педагогической психологии первые попытки целенаправленного изменения мотивов учения были предприняты в начале 60-х годов.

Всю первую половину века в западной психологии господствовали психоаналитические представления о мотивации поведения, согласно которым основные мотивы человека формируются в раннем детстве и в последующем развитии лишь проявляются, оставаясь в целом неизменными. Например, играющая значительную роль в обучении *мотивация достижения* (проявляющаяся в постановке новых целей, стремлении к успеху в деятельности и т.п.), согласно представлениям психоаналитиков, является следствием невротического по своей природе детского конфликта, когда ребенок, желая добиться расположения родителя противоположного пола (сын — матери, дочь — отца), пытается превзойти во всем родителя-конкурента. Естественно, что такие представления об источниках формирования амбиций человека, его мотивации достижения фактически закрывали всякую возможность целенаправленного формирования этих качеств в более поздних школьных возрастах.

В значительной степени под влиянием этих психоаналитических представлений в конце 50-х годов исследователи мотивации достижения обратились к изучению особенностей семейного воспитания, которые могли бы объяснить существенные индивидуальные различия детей в степени выраженности мотива достижения.

В соответствии с теоретическими представлениями основоположников данного направления, американских психологов Джона Аткинсона и Дэвида Макклелланда этот мотив складывается из двух противоположных мотивационных тенденций — *стремления к успеху и избегания не успеха*. Высокий уровень мотивации достижения означал, что у ребенка преобладает, доминирует стремление к успеху; низкий уровень мотивации свидетельствовал, напротив, о преобладании у ребенка стремления избегать не успеха [16]. В целом ряде экспериментов было показано, что высокая мотивация формируется у детей только в таких

семьях, где родители постоянно повышали уровень своих требований к детям и одновременно умели оказывать им не навязчивую помощь и поддержку, а также отличались мягкостью и теплотой в общении со своими детьми. И, напротив, в семьях, где родители либо игнорировали своих детей, были безразличны к ним, либо осуществляли очень жесткий надзор, директивную опеку над ними, у детей, как правило, доминирующим становилось стремление избегать неуспеха и, следовательно, формировался низкий уровень мотивации достижения в целом.

Можно заключить, что результаты этих исследований, с одной стороны, были получены в работах, стимулировавшихся психоаналитической логикой обращения к ранним детским возрастам, к условиям раннего семейного воспитания, но, с другой стороны, они продемонстрировали очевидную не зависимость формирования мотивации достижения ребенка от логики развития детской сексуальности. Ключевым фактором оказался характер взаимодействий между ребенком и взрослым. Вполне естественно поэтому, что полученные результаты стимулировали новые исследования, на этот раз уже направленные на изменение взаимоотношений детей и взрослых в школьных условиях с целью формирования мотивации достижения школьников.

Другим источником появления специальных школьных курсов тренинга мотивации достижения стали получившие довольно широкое распространение в ряде западных стран в 60-е годы мотивационные тренинговые программы для бизнесменов. Инициатор этих курсов Д. Макклелланд считал, что мотивация достижения предпринимателей является необходимой промежуточной переменной, стимулирующей общее экономическое развитие любой страны. Другими словами, он полагал, что, для того чтобы интенсифицировать экономический рост той или иной отрасли промышленности, той или иной страны, недостаточно создать совокупность благоприятных объективных экономических условий [16]. Крайне важную роль играет «человеческий фактор» [4,10,30]. При прочих равных условиях больших экологических успехов достигают те предприятия (отрасли, страны), во главе которых оказываются люди с высокой мотивацией достижения. Многие из этих идей были апробированы в курсах мотивационного тренинга в ряде развивающихся стран, и были получены обнадеживающие результаты.

Процедуры активизации мотивации достижения учащихся

Естественно, что общие схемы тренинга предпринимателей вскоре были перенесены в школьную действительность с целью повышения мотивации достижения учащихся и, следовательно, повышения их академической успешности и успеваемости [1,5,18,21,22,24]. В одном из первых тренинговых курсов для школьников приняли участие учащиеся с необъяснимо низкими школьными достижениями, так как всех этих школьников отличал очень высокий уровень общего интеллектуального развития (*IQ* по группе был выше 120 баллов). С этими школьниками были проведены специальные занятия, которые впоследствии привели к росту академической успеваемости. Однако изменения

успешности учения оказались недостаточно стойкими, и через год они фактически исчезли.

В 70-е годы было проведено множество исследований, в основу которых были положены курсы развития мотивации достижения у школьников разных возрастных групп. Эти исследования были обобщены в ряде научных обзоров и монографий. Были сформированы и тщательно описаны самые разные техники и приемы формирования мотивации достижения. В общем виде все эти методы сводились в конечном виде к следующим процедурам: психологи или специально подготовленные учителя учили школьников тому, как рассуждает, говорит и действует человек с высокоразвитой мотивацией достижения. Были разработаны также различные учебные пособия в помощь учителю для проведения тренинга мотивации достижения (учебные фильмы, специальные игры, буклеты с тематическими рассказами и психологическими методиками диагностики мотивации достижения).

Д. Макклелланд, анализируя условия формирования мотивации достижения, объединил основные формирующие влияния в четыре группы; 1) формирование синдрома достижения, т.е. преобладания у человека стремления к успеху над стремлением избегать неуспеха; 2) самоанализ; 3) выработка оптимальной тактики целеобразования в конкретных видах поведения и в жизни в целом; 4) межличностная поддержка. Каждая из этих групп складывается в свою очередь из совокупности более конкретных влияний.

Так, например, формирование синдрома достижения предполагает:

а) обучение способам создания проективных рассказов (т.е. рассказов, составляемых по картинкам проективного теста ТАТ) с ярко выраженной темой достижения (обучающимся подробно разъясняется стандартная система категорий, используемая при диагностике мотива достижения, и их задача заключается в том, чтобы в своих рассказах использовать максимальное число таких категорий; в ходе этого обучения обучающиеся начинают правильно выявлять мотив достижения в числе других мотивов, вырабатывают на основе изученных категорий особый язык, при помощи которого анализируют в речи и мышлении как свое поведение, так и поведение других людей);

б) обучение способам поведения, типичным для человека с высокоразвитой мотивацией достижения (предпочтение средних по трудности целей и избегание как слишком легких, так и слишком трудных целей; предпочтение ситуаций, предполагающих личную ответственность за успех дела, и избегание случайных ситуаций, а также ситуаций, где цель задается другими людьми; предпочтение ситуаций с обратной связью о результатах дела и избегание ситуаций без такой связи и т.п.);

в) изучение конкретных примеров из своей повседневной жизни, а также из жизни людей, обладающих высокоразвитой мотивацией достижения; анализ этих примеров при помощи системы категорий, используемых при диагностике мотивации достижения.

В целом Д. Макклелланд намечает двенадцать специфических влияний, каждое из которых направлено на формирование определенного аспекта мотивации достижения.

На основе сравнения различных курсов тренинга мотивации достижения авторы руководства для учителей

«Обучение мотивации достижения» А. Алшулер, Д. Тэйбор и Дж. Макинтайр выявили шесть последовательных этапов актуализации и усвоения мотива:

1) привлечение внимания учащихся к содержанию курса;
2) получение учащимися в ходе различных игр и при выполнении специальных упражнений опыта мышления, поведения и эмоционального реагирования, отвечающего! данному мотиву;

3) усвоение учащимися специальных терминов, обозначающих различные компоненты формируемого мотива;

4) соотнесение данного мотива каждым учащимся со своим идеалом, со своими основными духовными ценностями и личностное принятие мотива;

5) практическое использование учащимися (с помощью учителя) знаний, полученных в ходе обучения, в реальных жизненных ситуациях;

6) самостоятельное поведение учащихся в соответствии с усвоенным мотивом на фоне уменьшающейся помощи и ослабляющегося контроля со стороны учителя.

Тренинг мотивации достижения учителей

Необходимость включения учителей в тренинговые процедуры побудила психологов к поиску путей оказания практической помощи учителям в организации тренинга мотивации достижения, встроенного в каждодневную практику школьного обучения [2,7,9,11,13,23].

Такими прикладными аспектами тренинга стали разработка и внедрение в работу учителей разного рода руководств, в которых детально разъяснялись и на конкретных примерах показывались различные техники и процедуры тренинговых занятий с учащимися. Часть этих техник можно использовать при проведении занятий на уроках, другие техники предназначены для внеурочных занятий. Разные формы занятий психологов с учителями показали, что по мере освоения курсов мотивационного тренинга учителя, как правило, начинали перестраивать свою работу с классом в соответствии со своими изменившимися представлениями. Однако стремление учителей-экспериментаторов к разного рода инновациям и перестройкам традиционного процесса обучения само по себе не определяло успешность их работы. Гораздо более значимым фактором такой успешности было отношение учащихся к этим нововведениям.

Например, учитель мог перестроить работу класса таким образом, что учащиеся получали больше самостоятельности в обучении и начинали испытывать чувство большей ответственности за результаты учебы. Однако если они воспринимали такую перестройку как ведущую к большой неопределенности учебных задач, то учитель, конечно, не мог рассчитывать на достижение позитивных желаемых результатов. Подобные случаи показали, что в работе учителя-экспериментатора каждый раз необходима обратная связь от учащихся, которую можно обеспечить при помощи разного рода анкет и опросников, позволяющих выявить как общий психологический климат в экспериментальных классах, так и более специфические отношения учащихся к разным сторонам и аспектам деятельности самого учителя [3,10,12,19].

Можно спросить: что же конкретно изменяется в работе учителя, прошедшего тренинг мотивации достижения? Ответ на этот вопрос дал тщательный анализ видео записей уроков, на которых учащиеся были либо полностью включены в учебную работу, либо постоянно отвлекались от нее на посторонние дела. Анализ этих записей позволил выявить ряд особенностей поведения учителя, которые значимо коррелировали с поглощенностью учащихся учебной работой. С некоторой долей условности все эти характеристики поведения учителя можно подразделить на три группы:

1) привлечение внимания, т.е. проявления энтузиазма, интереса к преподаваемому содержанию, живость изложения, высокий эмоциональный тонус и т.п.;

2) обеспечение максимальной готовности к ответу всех учащихся, использование разнообразных средств обучения и учебных заданий, требования слушать и оценивать ответы друг друга и т.п.;

3) создание у учащихся ощущения всезнания и всевидения учителя на уроке, т.е. постоянная включенность самого учителя в то, что происходит в классе, создание у учащихся уверенности в том, что учитель во время урока находится с ними, что он видит и правильно понимает все, что происходит в классе с каждым учеником.

Все эти три измерения поведения учителя в классе являлись косвенными следствиями мотивационного тренинга, и именно они создавали в классе особый психологический климат (который хорошие учителя создают на своих уроках спонтанно и без всякого мотивационного тренинга), способствующий глубокой включенности учащихся в учебный процесс и, как следствие, значительному улучшению обучения.

Более того, использование на уроках и во внеурочных занятиях разного рода средств мотивационного тренинга (игр, буклетов, наглядных пособий и т.п.) дает возможность буквально каждому учителю существенно улучшить все эти три измерения своего собственного поведения, поскольку использование новых и разнообразных учебных пособий привлекает внимание учащихся. Эти пособия построены таким образом, что обеспечивают работу всего класса (будь то игра или заполнение вопросника), и, наконец, все они дают каждому учащемуся четкую и определенную обратную связь о результатах его работы. Тем самым, используя техники и процедуры тренинга мотивации достижения в своей работе, учитель фактически изменяет свое поведение на уроке таким образом, что оно приближается к идеальному, т.е. обеспечивающему максимальную поглощенность учащихся работой на уроке.

Хотелось бы получить ответ на вопрос: что же изменяется в ходе мотивационного тренинга учащихся и учителей — их мотивы или навыки организации собственного поведения? К сожалению, четкого и однозначного ответа на этот вопрос пока нет. Основная трудность здесь чисто методического характера.

Дело в том, что основная диагностическая методика для выявления мотивации достижения — так называемый «тематический апперцептивный тест» (ТАТ) — активно используется в курсах тренинга в качестве учебного материала для изучения ключевых категорий мотивации достижения, для составления рассказов с темой дости-

жения. Все это, в конечном итоге, обесценивает ТАТ как диагностическую методику и не позволяет использовать ее повторно для определения происходящих (или не происходящих) изменений самой мотивации.

Именно это обстоятельство побудило Д. Макклелланда в одной из своих работ, которая называется «Каков эффект тренинга мотивации достижения в школах?», о чем писал Х. Хеккаузен, сформулировать следующий вывод: «Мы считаем более простым и теоретически более обоснованным заключение, что курсы тренинга мотивации достижения улучшают школьные успехи в учении скорее за счет совершенствования навыков организации поведения в классе и в жизни, чем за счет прямого изменения уровня потребности в достижении» [16, С. 329].

Обратимся теперь для сравнения к отечественной практике. Вопросам мотивации в отечественной науке было посвящено много работ. Мотивацию исследовали: А. Б. Бакурадзе, В. Г. Асеев, О. С. Виханский, Е. П. Ильин, С. Б. Каверин, А. В. Карпов, Р. Л. Кричевский, Ю. В. Новоселов, О. А. Новикова, А. И. Наумов, Е. А. Сиденко, Э. А. Уткин и др.

Основой изучения мотивационной сферы личности в отечественной психологии выступают разработки психологических феноменов, присущих различным направлениям личности в условиях деятельности, отношений, взаимодействий и эмоциональных переживаний (А. Б. Бакурадзе, Ю. В. Новоселов, О. А. Новикова и др.).

Сделаем обзор российской терминологии, касающейся мотивационных процессов.

Все факторы, участвующие в мотивационном процессе и обуславливающие поведение работника в процессе труда, принято в отечественной науке называть *мотивационными факторами или мотиваторами* [3,10], которые составляют мотивационную структуру личности [15,31].

Для отечественных исследований, посвященных проблемам *стимулов*, характерным является их деление на две большие группы: материальные и моральные. В свою очередь, материальные стимулы можно, по мысли Л. С. Бляхмана разделить на материально-денежные и материально-неденежные. К первым будет относиться заработная плата, премии, доплаты, надбавки. Ко вторым — ценные подарки и другие виды материальных благ. К материально-неденежным стимулам следует относить так же различного рода условия труда: технические, санитарно-гигиенические, организационные [29].

Стимулы могут также классифицироваться по направленности эмоционального воздействия на работника (позитивные и негативные), по объекту воздействия (индивидуальные и коллективные).

И в заключение отметим, что для успешного достижения новых целей образования, заявленных в стандартах второго поколения, необходимы не только разнообразные материальные ресурсы, но одним из главных условий достижения планируемых результатов образования является подготовленный персонал: руководитель, заместитель руководителя, учитель [26,27,28]. При этом особенно важным становится стремление педагогов работать эффективно, которое напрямую зависит от их *мотивации*.

Рассмотрим работу с персоналом школы на примере подготовки учителей.

Подготовка учителей к инновационной деятельности в образовательном пространстве как условие формирования их мотивации

Современная ситуация в сфере образования характеризуется осознанием большинством работников образования наличия нового социального заказа к образованию, новой образовательной парадигмы [6,14,23], однако указанное еще не приводит к осуществлению учителями типа деятельности, отличного от традиционного, при котором «учитель — объясняет, ученик — слушает». Наблюдается недооценка учителями приоритета и необходимости освоения новой функции, связанной с формированием мотивации учения, управлением познавательной деятельностью учащихся, с формированием у учащихся метапредметных универсальных учебных действий [22,23,24]. Только у 30% педагогов фиксируется потребность в профессиональном развитии, в осуществлении инновационной деятельности; 26% учителей не хотели бы никаких преобразований; 44% — сомневаются, что преобразования возможны в рамках их школы. ФГОС как системная инновация актуализирует потребность в профессиональном росте и развитии учителей, в подготовке педагога как творческого профессионала, способного к реализации ФГОС на основе сочетания курсовой подготовки, внутрифирменного повышения квалификации и самообразования [27,28].

В процессе исследования было выявлено противоречие: с одной стороны, недооценка учителями образовательной организации значимости активной продуктивной деятельности, ситуации успеха, личностного смысла, значения и готовности (психологической, когнитивной, технологической, организационной и др.), а с другой — наличие потребности в мотивированных, подготовленных к инновационной деятельности учителях. Мы предположили, что готовность к реализации ФГОС как системной инновации на уровне образовательной организации можно обеспечить разработкой и реализацией на практике каскадно-кластерной модели внедрения ФГОС.

Системно-деятельностный подход нацелен на развитие личности ученика и позволяет выделить основные результаты обучения в контексте ключевых задач и универсальных учебных действий, которыми должны владеть учащиеся [22,23].

Универсальные учебные действия выступают основой образовательного и воспитательного процесса. Овладение учащимися универсальными учебными действиями создает возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая организацию усвоения, то есть умения учиться. Эта возможность обеспечивается тем, что универсальные учебные действия — это обобщенные действия, порождающие широкую ориентацию обучающихся в различных предметных областях познания. Напомним также, что функции универсальных учебных действий предполагают наличие у учащихся мотивации и включают:

— обеспечение возможностей обучающегося самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности;

— создание условий для развития личности и ее самореализации на основе готовности к непрерывному образованию, компетентности «научить учиться», толерантности жизни в поликультурном обществе, высокой социальной и профессиональной мобильности;

— обеспечение успешного усвоения знаний, умений и навыков и формирование картины мира и компетентностей в любой предметной области познания.

Итак, в чем же трудность реализации системно-деятельностного подхода в обучении [27,28]. Системно-деятельностный подход предполагает, что знания обучающихся являются результатом их собственных поисков, а не передаются в готовом виде педагогом. Для того, чтобы знания были добыты самими учащимися, необходимо организовать учебный процесс так, чтобы у учащихся формировалась мотивация и развивалась познавательная деятельность учащихся. В этом состоит основное затруднение педагога. Возникает вопрос: как это сделать?

Сложившаяся устойчивая методика проведения урока, необходимость отказа от поурочных разработок, накопившихся за многие годы — все это затрудняет и без того непростую ситуацию. Ведь внедрение любой инновационной парадигмы требует в первую очередь времени на ее изучение, а времени как раз у педагогов мало.

Переход к любой инновации сопровождается стрессом, потому что отказ от сложившейся практики в пользу инновационной деятельности неизбежно сопровождается временным падением качества образовательного процесса. Инновацию надо изучить, апробировать, «присвоить». Пока этого не произошло, она будет даваться с трудом и у учителя будет большое искушение вернуться к прежним способам работы, привычным и не раз проверенным.

В исследовании было проведено анкетирование 127 педагогов разных предметов с целью выявления затруднений при организации учебно-воспитательного процесса и запросов на их разрешение (см. табл. 1).

Статистическая обработка результатов анкетирования с использованием среднего арифметического позволила выявить наличие сильной степени выраженности затруднения по ряду показателей.

В частности, на 1 место педагогами

а) при организации учебного процесса ставятся такие затруднения, как:

- развитие у обучающихся интереса к предмету — 78%.
- использование межпредметных связей — 81%.
- описание своего опыта работы — 79%;

Таблица 1

Анкета выявления затруднений в работе педагогов

Затруднения педагогов при организации учебного процесса					
№ п/п	Определите степень своих затруднений при организации учебного процесса	Степень затруднения			
1	2	3			
1.	Тематическое планирование	Отсутствует	Слабая	Средняя	Сильная
2.	Поурочное планирование	Отсутствует	Слабая	Средняя	Сильная
3.	Планирование самообразования и повышение педагогического мастерства	Отсутствует	Слабая	Средняя	Сильная
4.	Овладение содержанием новых программ и учебников	Отсутствует	Слабая	Средняя	Сильная
5.	Умение ставить цели урока	Отсутствует	Слабая	Средняя	Сильная
6.	Умение отработать содержание материала к уроку в соответствии с поставленной задачей	Отсутствует	Слабая	Средняя	Сильная
7.	Использование эффективных форм на уроке	Отсутствует	Слабая	Средняя	Сильная
8.	Использование элементов современных педагогических технологий	Отсутствует	Слабая	Средняя	Сильная
9.	Умение провести самоанализ урока	Отсутствует	Слабая	Средняя	Сильная
10.	Проведение практических работ, предусмотренных программой	Отсутствует	Слабая	Средняя	Сильная
11.	Осуществление дифференцированного подхода к обучению	Отсутствует	Слабая	Средняя	Сильная
12.	Развитие у обучающихся интереса к предмету	Отсутствует	Слабая	Средняя	Сильная
13.	Использование межпредметных связей	Отсутствует	Слабая	Средняя	Сильная
14.	Описание своего опыта работы	Отсутствует	Слабая	Средняя	Сильная
15.	Умение провести анализ урока коллеги	Отсутствует	Слабая	Средняя	Сильная
16.	Обеспечение разумной дисциплины на уроке	Отсутствует	Слабая	Средняя	Сильная
17.	Учет, оценка знаний, умений и навыков учащихся	Отсутствует	Слабая	Средняя	Сильная
18.	Выявление типичных причин неуспеваемости учащихся	Отсутствует	Слабая	Средняя	Сильная
19.	Внедрение ППО, описанного в литературе	Отсутствует	Слабая	Средняя	Сильная
20.	Внедрение ППО коллег своей школы (другой школы)	Отсутствует	Слабая	Средняя	Сильная
21.	Организация внеклассной работы по учебному предмету	Отсутствует	Слабая	Средняя	Сильная
22.	Эффективное использование оснащения кабинета	Отсутствует	Слабая	Средняя	Сильная
23.	Работа с неуспевающими учащимися	Отсутствует	Слабая	Средняя	Сильная
24.	Работа с одаренными детьми	Отсутствует	Слабая	Средняя	Сильная
25.	Оснащение кабинета новыми наглядными пособиями	Отсутствует	Слабая	Средняя	Сильная
26.	Диагностика уровня обученности учащихся	Отсутствует	Слабая	Средняя	Сильная
27.	Составление авторской программы по учебному предмету	Отсутствует	Слабая	Средняя	Сильная
28.	Организация исследовательской деятельности учащихся	Отсутствует	Слабая	Средняя	Сильная

Затруднения учителя при осуществлении воспитательного процесса					
№ п/п	Определите степень своих затруднений при осуществлении воспитательного процесса	Степень затруднения			
1	2	3			
29.	Планирование воспитательной работы	Отсутствует	Слабая	Средняя	Сильная
30.	Умение поставить цель и задачи в воспитательной работе	Отсутствует	Слабая	Средняя	Сильная
31.	Знание современных воспитательных технологий	Отсутствует	Слабая	Средняя	Сильная
32.	Введение инновационных форм воспитательной работы	Отсутствует	Слабая	Средняя	Сильная
33.	Использование современных воспитательных технологий	Отсутствует	Слабая	Средняя	Сильная
34.	Знание детской возрастной психологии	Отсутствует	Слабая	Средняя	Сильная
35.	Работа с «трудными» учащимися	Отсутствует	Слабая	Средняя	Сильная
36.	Работа с родителями учащихся	Отсутствует	Слабая	Средняя	Сильная
37.	Проведение родительских собраний	Отсутствует	Слабая	Средняя	Сильная
38.	Индивидуальная работа с учащимися с ограниченными возможностями здоровья	Отсутствует	Слабая	Средняя	Сильная
39.	Проведение классных часов	Отсутствует	Слабая	Средняя	Сильная
40.	Знание эффективных форм работы с детьми	Отсутствует	Слабая	Средняя	Сильная
41.	Использование методики коллективного творческого дела	Отсутствует	Слабая	Средняя	Сильная
42.	Организация детей для участия в общественной жизни школы	Отсутствует	Слабая	Средняя	Сильная
43.	Система воспитательной работы классного руководителя	Отсутствует	Слабая	Средняя	Сильная
44.	Диагностика уровня воспитанности учащихся	Отсутствует	Слабая	Средняя	Сильная
45.	Составление авторской воспитательной программы	Отсутствует	Слабая	Средняя	Сильная

б) при осуществлении воспитательного процесса ставятся такие затруднения, как:

- о индивидуальная работа с учащимися с ограниченными возможностями здоровья — 89%.
- о работа с «трудными» учащимися — 68%.
- о использование методики коллективного творческого дела — 77%;

в) у педагогов отсутствуют затруднения при организации учебного процесса при:

- о тематическом планировании — 88%.
- о поурочном планировании — 82%.
- о проведении практических работ, предусмотренных программой 79%.
- о обеспечении разумной дисциплины на уроке — 98%.
- о учете, оценке знаний, умений и навыков учащихся — 91%;

г) у педагогов отсутствуют затруднения при осуществлении воспитательного процесса при:

- о планировании воспитательной работы — 86%.
- о работе с родителями учащихся — 79%.
- о проведении классных часов — 91%.
- о проведении родительских собраний — 96%.

Анализируя ответы учителей можно заметить, что сильная степень выраженности затруднений по ряду показателей у педагогов присутствует в случаях, когда требуется деятельность в новой образовательной парадигме и отсутствуют затруднения при организации учебно-воспитательного процесса, когда от учителя требуется традиционная, воспроизводимая годами деятельность.

Выводом из анализа является необходимость перевода учителя из пространства деятельности в традиционной парадигме в новую, деятельностную парадигму, формирующую мотивацию учения, отвечающую требованиям нового стандарта образования.

Как определено в ряде исследований [13,19,22,24], одним из существенных условий успешного внедрения инновации является подготовка управленческих и педагогических кадров. Несмотря на то, что существует значительное количество исследований и разработок, направленных на

подготовку работников образования к реализации инноваций (внедрению ФГОС), недостаточно полно изученным и разработанным в рамках этих подходов остается вопрос влияния личностного смысла на формирование мотивации достижения участников образовательного процесса. Мотивация достижения необходима для успешного внедрения ФГОС, но, несмотря на высокую степень разработанности теории мотивации в отечественных и зарубежных исследованиях, руководители очень часто используют приемы влияния на поведение педагогов, которые вместо мотивирования приводят к демотивации профессиональной деятельности [29]. Таким образом, вместо мотивации достижения у педагогов формируется мотивация избегания неудач, что ведет к фиктивной деятельности, т.е. к формальному выполнению требований руководства во избежание административных наказаний.

Поскольку педагог не самоопределился относительно своей роли во внедрении ФГОС, у него не сформирован личностный смысл включения в деятельность по реализации ФГОС. При отсутствии административных мер он бы отказался от внедрения ФГОС, но поскольку административные меры присутствуют, педагог вынужден имитировать деятельность по внедрению стандарта. Мы можем говорить о том, что у педагога в данной ситуации преобладает мотивация избегания неудач (административных мер, выступающих в качестве наказаний).

В зарубежной и отечественной психологии имеется около 50 теорий мотивации. В качестве мотива называются самые различные психологические феномены, такие, как намерения, представления, идеи, чувства, переживания, потребности и многие другие.

Однако ряд отечественных и зарубежных исследователей, в том числе А. Б. Бакурадзе [3] и Д. Макклелланд [16], приходят к выводу, что попытка найти при определении мотива одну единственную детерминанту — это тупиковый путь, поскольку человеческая деятельность является системным образованием и обусловлена систе-

мой детерминант, в том числе и на уровне мотивации. Поэтому монистический подход к пониманию сущности мотива не оправдывает себя, что вынуждает заменить его плюралистическим. Для правильного понимания психологического содержания мотива необходимо использовать все перечисленные выше психологические феномены, даже если этот подход представляется слишком сложным. Только при таком понимании правомерно рассмотрение мотива в качестве сложного интегрального психологического образования. Следовательно, *мотив личности* — это и потребность, и цель, и намерение, и побуждение, и свойство личности, детерминирующие поведение человека.

В эксперименте, предполагающем диагностику сформированности у сотрудников общеобразовательных организаций мотивации достижения, приняли участие 204 педагогов учебных заведений.

Эксперимент проводился автором данной статьи в общеобразовательных школах городов Екатеринбурга, Нижнего Новгорода, Бора, Дзержинска, Домодедова, Москвы в 2011–2016 годах.

Эксперимент состоял из нескольких этапов. При проведении констатирующего эксперимента нами была проведена во всех экспериментальных школах входная диагностика сформированности у педагогического состава образовательных учреждений мотивации достижения с помощью модифицированной методики А. Мехрабиана. Данная методика измеряет результирующую тенденцию мотивации, то есть степень преобладания одного из двух основных мотивов к трудовой деятельности педагога — стремление к достижению успеха или избегание неудачи. Испытуемым было предложено ответить на вопросы данной методики, позже результаты были обработаны: по городам, по типам образовательных учреждений (лицеи, гимназии, общеобразовательные школы), по категориям участников, усреднены и интерпретированы.

Результаты позволили сделать вывод о том, что у 87% педагогического состава опрошенных нами образовательных организаций в мотивации трудового поведения доминирует стремление избегать неудачи; у 9% в мотивации трудового поведения доминирует стремление достижения успехов и у 4% мотивацию трудового поведения можно считать неустойчивой, т.е. в ней попеременно преобладают мотивы разных видов.

Поскольку входная диагностика на первом этапе эксперимента показала, что у большинства педагогов была выявлена устойчивая мотивация избегания неудач, предстояло выявить причины существования такой проблемы. Мы выявляли это через определение в ходе эксперимента уровня готовности педагогов к введению ФГОС в своем образовательном учреждении.

Нами было проведено анкетирование педагогического состава школ, участвовавших в эксперименте. Результаты анкетирования также были обработаны. Исходя из их интерпретации, мы разделили педагогов на пять групп:

- 1) обладающие достаточными знаниями и умениями для активного внедрения ФГОС — 3% педагогов;
- 2) выражающие интерес к внедрению Стандарта, но отметившие, что не обладают необходимыми для этого знаниями — 26%;

- 3) не знающие способов реализации ФГОС в своем образовательном учреждении — 11%;
- 4) выступающие против введения нового ФГОС — 42%;
- 5) выступающие против инновационной деятельности любого типа и являющиеся приверженцами классно-урочной системы — 18%.

Сравнивая данные этих категорий участников можно зафиксировать, что 97% педагогов на начальном этапе исследования отметили, что испытывают затруднения, связанные с переходом на ФГОС.

Эксперимент позволил выдвинуть предположение, что причиной недостаточной готовности является несформированность у педагогических работников личностного смысла относительно внедрения ФГОС. При этом зафиксирован низкий уровень самоопределения педагогов относительно их роли и функций введения ФГОС в образовательных организациях; было выявлено, что учителя среднего звена не умеют ставить цели, связанные с реализацией Стандарта и не готовы принять новую образовательную парадигму.

На следующей стадии эксперимента был поставлен вопрос об условиях, в которых возможна трансформация мотивации избегания неудач в мотивацию достижения успехов. В качестве условий была рассмотрена курсовая подготовка педагогических кадров (сессионный, межсессионный период), внутрифирменное повышение квалификации в форме мастер-классов, семинаров, проблемных педсоветов, работы творческих групп и пр.

В процессе разработки было определено, что каскад модели предполагает уровни повышения квалификации: основной, технологический, организационно-деятельностный. При этом уровни переходят по восходящей, начиная с первого по третий. Для каждого уровня деятельность осуществляется также по каскаду.

На основном уровне проводится анализ проблемных ситуаций в практике образования, выявляется недостаточность развития компетенций у работников образования, выявляются запросы.

На технологическом уровне — происходит проектирование последующей деятельности по повышению квалификации, осуществляется разработка программы повышения квалификации в соответствии с запросами, внедрение программы повышения квалификации в курсовой и межкурсовой период.

На организационно-деятельностном уровне осуществляется:

- на этапе внедрения — деятельность по повышению квалификации в процессе курсовой подготовки, где слушатели занимают позицию активных участников;
- на этапе апробации и тестирования под руководством преподавателя — проба осваиваемой деятельности в рамках развития необходимых работникам образования компетенций по технологии введения основ ФГОС в рамках курсовой подготовки;
- на этапе интеграции — самостоятельная деятельность слушателей в своих образовательных организациях;
- на этапе поддержки в послекурсовой период — консультирование по запросам выпускников курсов, выполняющих самостоятельную деятельность по внутрифирменному повышению квалификации.

Кластер модели предполагает специфическую для каждого уровня организацию деятельности по повышению квалификации. Проекцией каскадной модели на внутрифирменный уровень повышения квалификации является технология подготовки сотрудников кафедры андрагогики и инновационной деятельности в образовании к введению ФГОС в контексте реализации системно-деятельностного подхода (См. Табл. 2).

На первом (основном) уровне ведущий организует работу групп и межгрупповое взаимодействие в рамках освоения ФГОС. По итогам работы на 1-м уровне все участники осваивают программу внедрения основ ФГОС; кроме того, в соответствии с первой ступенью подготовки, по итогам выходной диагностики на первом уровне выявляется группа слушателей, готовых перейти на второй уровень.

На втором (технологическом) уровне ведется работа в рамках тренинга тренеров, то есть с участниками ведется индивидуальная и групповая работа в рамках освоения технологии ведения курсов повышения квалификации на внутрифирменном уровне. В соответствии со второй ступенью подготовки тьюторов, специалист на данном уровне получает статус инвард тьютора (то есть, специалиста внутрифирменного повышения квалификации школы — комплекса). Под руководством ведущего участники второй ступени разрабатывают минипроекты, направленные на организацию деятельности по повышению квалификации внутри своих образовательных организаций. Ведущим осуществляется консультирование и анализ проблемных ситуаций в рамках разработанных минипроектов.

Таблица 2

Подготовка педагогов к инновационной деятельности в образовательном пространстве школы — комплекса

Ступень	Позиция	Статус	Функционал / осваиваемые компетенции
«Нулевая ступень»	Слушатель курсов (вне кафедры)	Слушатель курсов (вне кафедры)	Самоопределение относительно ФГОС. Осваивает программу введения основ ФГОС, методику групповой работы
«Первая ступень»	Наблюдатель внешнего круга по технологии «аквариума»; участник тренера тренеров (курса обучения, по окончании которого слушатель становится ведущим и может проводить курсы повышения квалификации)	Интернал тьютор (внутренний — внутри технологии)	Извлекает и интериоризирует технологию ведения курсов повышения квалификации
«Вторая ступень»	Транслятор осваиваемой технологии	Инвард тьютор (внутрифирменный)	Проводит занятия, полностью повторяя содержание и методы курса, где он выступал в роли участника; тьютор на этом этапе проводит занятия, не отступая от технологии, точно копируя технологию и сценарий проведения занятия
«Третья ступень»	Транслятор- разработчик осваиваемой технологии	Инвард ко-фасилитатор (внутрифирменный) Инвард (inward) — внутренний, в данном случае, специалист внутрифирменного повышения квалификации Фасилитатор — специалист, обеспечивающий успешную групповую коммуникацию и соизучение нового материала Ко-фасилитатор — специалист, работающий совместно с фасилитатором	Проводит занятия, не отступая от технологии, но включая в курс элементы собственных разработок занятий
«Четвертая ступень» Полуавтономный уровень, не зависит от первоначальной разработки, но программа утверждается на кафедре	Разработчик-сценарист	Инвард фасилитатор инновационных процессов образовательной организации (внутрифирменный)	Проводит занятия по собственной программе и сценарию (программа проходит утверждение на кафедре) в рамках освоенной технологии
«Пятая ступень» Автономный уровень, не зависит от первоначальной разработки	Автор-разработчик собственной внутрифирменной технологии (методики)	Основоположник нового для образовательной организации направления инновационной деятельности	Создает собственную технологию (методику), разрабатывает программу, осуществляет подбор педагогической команды для работы по новому направлению

На третьем уровне (организационно-деятельностном) выпускниками курсов осуществляется полноценная самостоятельная деятельность по внутрифирменному повышению квалификации. В соответствии с третьей ступенью подготовки, специалист получает статус инвард ко-фасилитатора и является транслятором — разработчиком осваиваемой технологии введения ФГОС. При необходимости ведущим осуществляется консультирование, ведется контроль, коррекция и планирование последующей деятельности выпускников. Основная деятельность ведущего сводится на данном этапе к сопровождению инновационного процесса, осуществляемого выпускниками курсов на внутрифирменном уровне в своих образовательных организациях. Таким образом, осуществляется повышение квалификации в области инновационной деятельности в рамках введения каскадно-кластерной модели в контексте реализации системно-деятельностного подхода.

По мере освоения технологии деятельностного подхода с участниками (на нескольких уровнях) проводится диагностика:

- o усвоение предметных результатов программы (а именно, информационно-теоретический блок ФГОС);
- o освоение метапредметных результатов программы (а именно, освоение участниками новых способов управленческой и педагогической деятельности);
- o освоение личностных результатов программы (а именно, самоопределение и ценностная ориентация относительно ФГОС, мотивация).

С этой целью нами был адаптирован и (или) разработан диагностический инструментарий, включающий анкеты, опросники, тесты, проективные и самоопределенческие методики.

Так, мотивационная готовность учителей к реализации ФГОС диагностировалась с помощью модифицированного теста мотивации достижений, разработанного специально для педагогов. Самоопределение и отношение педагогов к переходу на ФГОС диагностировалось с помощью различных проективных методик, в частности, авторская методика — «Река ФГОС»; информационная готовность к реализации ФГОС диагностировалась нами с помощью анкеты «Анкета для выявления готовности педагогов к деятельности в современных условиях развития образования»; также с помощью определенных упражнений, направленных на понимание и знание нормативной базы, концептуальных положений ФГОС, например, «Тренажер по ФГОС». К тренажеру разрабатывались система заданий, отличающихся по степени сложности и оформленных в виде простых и сложных вопросов, проблемных ситуаций, кейсов, предполагающих возможности применения ФГОС учителем, учеником, родителем, руководителем образовательной организации. Успешное решение педагогами системы заданий позволяло учителям развить в себе требуемые компетенции, а ведущему курсы педагогу — давало возможность провести диагностику, оценив степень развитости той или иной требуемой компетенции. (См. рис 1).

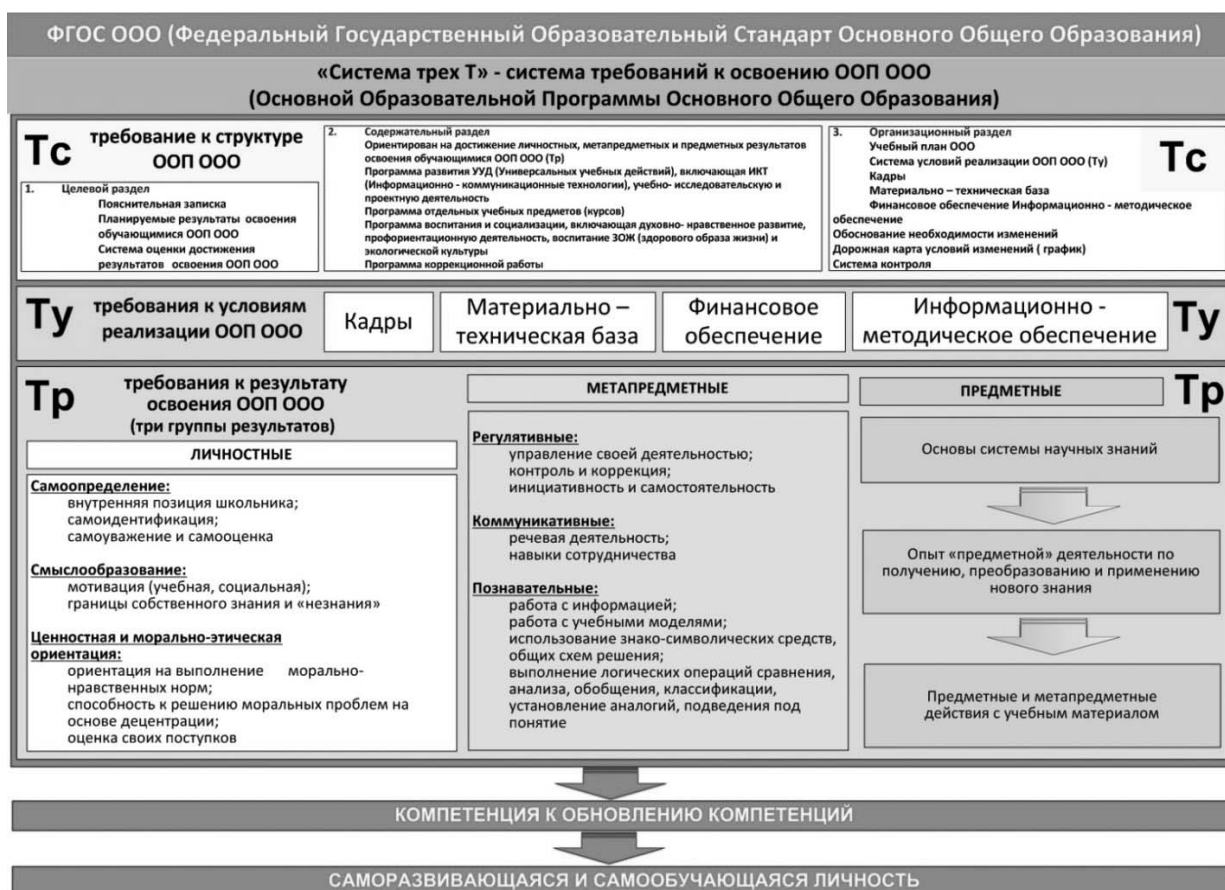


Рис 1. «Тренажер по ФГОС»

Сравнение результатов в контрольных и экспериментальных группах показало достоверность результатов исследования: выявленные теоретические аспекты к развитию у обучаемых — учителей мотивации показали возможность положительного влияния на изменение мотивации избегания неудач на мотивацию достижения, качество процесса повышения квалификации (в курсовой и внекурсовой период) при использовании каскадно-кластерной модели, что положительно влияет на профессионализм педагога.

Литература

1. *Абрамян Е. Л.* Мотивирование учащихся восьмых классов к изучению синтаксиса по теме «Словосочетание». // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2015. № 3. С. 49–54.
2. *Бабиг Э. А., Корякова А. А.* Реализация Программы «Здоровье» как средство повышения мотивации к здоровому образу жизни у участников образовательного процесса. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент 2012. № 2. С. 55–61.
3. *Бакурадзе А. Б.* Аксиологическая природа управления социальной организацией. Монография. — М.: Изд-во ФГАОУ АПК и ППРО, 2013. 162 с.
4. *Бернс Р.* Развитие Я — концепции и воспитание. М., 1986.
5. *Бляхман Л. С.* Производственный коллектив: в помощь руководителю. М.: Политиздат, 1978. 197 с.
6. *Ведерникова Л. В., Еланцева С. А., Поворознюк О. А.* Становление профессионально-личностной позиции педагога как творческого профессионала в условиях модернизации образования. // Педагогическое образование и наука. 2016. № 1. С. 51–59.
7. *Вербицкий А. А.* Основания для внедрения компетентностного подхода в образование // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2009. № 3. С. 29–35.
8. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
9. *Давыдова Н. Н.* Развитие процессов самоорганизации ОУ в условиях научно-образовательной сети. // Инновационные проекты и программы в образовании. 2013. № 4. С. 45–47.
10. *Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. 512 с.
11. *Коровникова Л. А.* «First rules» (Первые правила) для учителя при организации учебного процесса в рамках введения ФГОС. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2013. № 6. С. 9–15.
12. *Крюкова Е. М., Белова Е. Г.* Профессиональное становление педагога в условиях реализации ФГОС нового поколения путем овладения современными образовательными технологиями. // Эксперимент и инновации в школе. 2014. № 6. С. 70–74.
13. *Кузнецов А. А., Хеннер Е. К., Имакаев В. Р., Новикова О. Н.* Проблемы формирования информационно — коммуникационной компетентности учителя российской школы. // Образование и наука. Известия УрО РАО. № 7 (75). 2010. С. 88–96.
14. *Лазарев В. С.* Концепция новой модели развивающего школьного образования. // Инновационные проекты и программы в образовании. 2008. № 1. С. 13–18.
15. *Леонтьев А. Н.* Деятельность, сознание, личность. // Психология личности. Тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. М., Изд-во МГУ, 1982. С. 22–27.
16. *МакКлелланд Д.* «Мотивация достижения» СПб.: Питер, 2007. 672 с.
17. *Микетиг А.* Поведенческие и личностные особенности обучаемых основной школы. // Настава и воспитанье. Београд. 2011. № 2. С. 283–296.
18. *Моисеева Н. С.* Внеурочная работа как средство повышения мотивации и интереса к иностранному языку. // Эксперимент и инновации в школе. 2016. № 5. С. 61–64.
19. *Наумов Л. А.* Сравнение проектов ФГОС для старшей школы. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2011. № 5. С. 3–8.
20. *Овчаренко Л. С.* Мотивация обучающихся на уроках обществознания. // Эксперимент и инновации в школе. 2015. № 1. С. 17–19.
21. *Резаткина Г. В.* Самооценка и уровень притязаний учащихся в условиях введения ФГОС. // Эксперимент и инновации в школе. 2013. № 3. С. 17–25.
22. *Савенкова Л. С.* Программа повышения квалификации учителей в условиях введения ФГОС: образовательные модули, результаты. // Эксперимент и инновации в школе. 2013. № 4. С. 16–19.
23. *Сиденко А. С., Сиденко Е. А.* Психолого-педагогические основы введения и реализации ФГОС в образовательных организациях. // Инновационные проекты и программы в образовании. 2015. № 3. С. 53–64.
24. *Сиденко А. С.* О модели внутрифирменного повышения квалификации по подготовке школ к реализации ФГОС второго поколения. // Инновационные проекты и программы в образовании. 2011. № 4. С. 41–45.
25. *Сиденко Е. А.* К вопросу о мотивации достижения в зарубежной и отечественной психолого-педагогической науке и практике. // Инновационные внедрения в области педагогики и психологии. / Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. № 2. г. Москва, 2017. 88 с., С. 35–40.
26. *Сиденко Е. А.* К вопросу о реализации федерального государственного образовательного стандарта на основе подготовки школьных команд администраторов и педагогов. // Инновационные проекты и программы в образовании. 2015. № 2. С. 17–29.
27. *Сиденко Е. А.* О пути внедрения профессионального стандарта педагога на основе создания организационной культуры организации. // Эксперимент и инновации в школе. 2015. № 4. С. 52–64.
28. *Сиденко Е. А.* Основные затруднения учителей при переходе на ФГОС второго поколения. // Эксперимент и инновации в школе. 2012. № 2. С. 4–7.
29. *Сиденко Е. А.* Тренинг мотивации достижения в зарубежной психолого-педагогической практике // Инновационные проекты и программы в образовании. 2010. № 5. С. 43–49.
30. *Файзуллаев А. А.* Мотивационная саморегуляция личности. Ташкент: Фан, 1987. 136 с.
31. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность. Т. 2. М., 1986.

References

1. *Abrahamian, E. L.,* Motivate eighth-graders to the study of syntax on “Phrase”. Municipal education: innovation and experiment. 2015. No. 3. P. 49–54.
2. *Babich E. A., koryakova A. A.* implementation of the Program “Health” as a means of increasing motivation for a healthy lifestyle among the participants of the educational process. Municipal education: innovations and experiment 2012. No. 2. P. 55–61.
3. *Bakuradze A. B.* the Axiological nature of social organization. Monograph. M.: Publishing house of FGAOU APC and continuing education for educators, 2013. 162 p.
4. *Burns R.* Development of education. M., 1986.
5. *Blyahman H. P.* Production team: to help the head. M.: Politizdat, 1978. 197 p.

6. *Vedernikova L. V., Elancia S. A., povoroznyuk O. A.* Formation of professional-personal position of the teacher as creative professional in the conditions of modernization of education. *Pedagogical education and science.* 2016. No. 1. P. 51–59.
7. *Verbitskiy A. A.* Grounds for introducing competence approach in education. *Municipal education: innovation and experiment.* 2009. No. 3. P. 29–35.
8. *Vygotsky L. S.* educational psychology / L. S. Vygotsky; ed. by V. V. Davydov. Moscow: Pedagogika, 1991. 480 p.
9. *Davydova N. N.* The development of processes of self-organization OU in the scientific and educational network. *Innovative projects and programs in education.* 2013. No. 4. P. 45–47.
10. *Il'in E. P.* Motivation and motives. SPb.: Peter, 2000. 512 p.
11. *Korovnikov L. A.* "First rules" (First rule) for a teacher during the educational process through the introduction of the FSES. *Municipal education: innovation and experiment.* 2013. No.6. P. 9–15.
12. *Kryukova E. M., Belova E. G.* the Professional development of the teacher in the implementation of the FSES of new generation through the acquisition of modern educational technologies. *Experiment and innovation in the school.* 2014. No. 6. P. 70–74.13.
13. *Kuznetsov A. A., Henner E. K., Imakayev V. R., Novikova O. N.* Problems of forming information and communication competence of teachers of Russian schools. *Education and science. Izvestiya Uro RAO.* No. 7 (75). 2010. P. 88–96.
14. *Lazarev V. S.* the Concept of a new model of developmental school education. *Innovative projects and programs in education.* 2008. No. 1. P. 13–18.
15. *Leont'ev A. N.* Activity, consciousness, personality. *Personality psychology. Texts / under the editorship of Yu. b. Gippenreiter, A. A. Puzyrej. M., Izd-vo MGU,* 1982. P. 22–27.
16. *McClelland D.* "achievement Motivation" SPb.: Peter, 2007. P. 672.
17. *Micetich, A.* Behavioral and personal characteristics of the learners of the primary school. *Nastava and vospitanie.* Beograd. 2011. No. 2. P. 283–296.
18. *Moiseeva N.* With. Overtime as a means of enhancing motivation and interest in foreign language. *Experiment and innovation in the school.* 2016. No. 5. P. 61–64.
19. *Naumov, L. A.* Comparison of GEF projects for high school. *Municipal education: innovation and experiment.* 2011. No. 5. P. 3–8.
20. *Ovcharenko, L. S.* motivating students in lessons of social studies. *Experiment and innovation in the school.* 2015. No. 1. P. 17–19.
21. *Rezepkin G.V.* Esteem and level of aspiration of students in the conditions of introduction of fgos. *Experiment and innovation in the school.* 2013. No. 3. P. 17–25.
22. *Savenkova L. C.* Programme of professional development of teachers in the conditions of introduction of fgos: educational modules, results. *Experiment and innovation in the school.* 2013. No. 4. P. 16–19.
23. *Sidenko A. S., Sidenko E. A.* Psychological and pedagogical bases for the introduction and implementation of the educational standards in educational institutions. *Innovative projects and programs in education.* 2015. No. 3. P. 53–64.
24. *Sidenko A. S.* On the model of intra-firm advanced training at the training schools for the implementation of FSES of the second generation. *Innovative projects and programs in education.* 2011. No. 4. P.41–45.
25. *Sidenko E. A.* To the question of motivation of achievement in foreign and domestic psychological and pedagogical science and practice. *Innovations in the field of pedagogy and psychology. / Collection of scientific papers on the results of international scientific-practical conference.* No. 2. Moscow, 2017. 88 S., p. 35–40.
26. *Sidenko E. A.* To the question of realization of Federal state educational standard through training of school teams of administrators and teachers. *Innovative projects and programs in education.* 2015. No. 2. S. 17–29.
27. *Sidenko E. A.* On the way of implementation of the professional standard of the teacher based on the organizational culture of the organization. *Experiment and innovation in the school.* 2015. No. 4. P. 52–64.
28. *Sidenko E. A.* the Main difficulties of the teachers in the transition to the FSES of the second generation. // *Experiment and innovation in the school.* 2012. No. 2. P. 4–7.
29. *Sidenko E. A.* the Training of achievement motivation in foreign psychological-pedagogical practice, *Innovative projects and programs in education.* 2010. No. 5. P. 43–49.
30. *Fayzullaev A. A.* Motivational self-identity. Tashkent: Fan, 1987. 136 p.
31. *Heckhausen. X.* Motivation and activity. Vol. 2. M., 1986.