

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

2013

Выпуск 4 (6)

ISSN 2225-9457

Научный рецензируемый журнал
Издается с марта 2012 года
Выходит четыре раза в год

Мнения авторов и редколлегии
могут не совпадать. Авторы
несут ответственность за научную
достоверность материала

Главный редактор
Крылова О.Н., д-р пед. наук, доцент

Зам. главного редактора
Шевелев А.Н., д-р пед. наук, доцент

Журнал зарегистрирован
в Федеральной службе по надзору
за соблюдением законодательства
в сфере массовых коммуникаций
и охране культурного наследия.
Свидетельство ПИ № ФС77-56412
от 11.12.2013

Редакционный совет:
Вершиловский С.Г., д-р пед. наук, профессор
Захлебный А.Н., д-р пед. наук, профессор, член-корр. РАО
Мамедов Н.М., д-р философ. наук, профессор
Певзнер М.Н., д-р пед. наук, профессор
Прикот О.Г., д-р пед. наук, профессор
Септо Телла, д-р пед. наук, профессор, Финляндия
Синенко В.Я., д-р пед. наук, профессор, член-корр. РАО
Тарасов С.В., д-р пед. наук, профессор
Тряпцына А.П., д-р пед. наук, профессор, член-корр. РАО
Ясвин В.А., д-р психол. наук, профессор

Адрес редакции:
191002, Санкт-Петербург,
ул. Ломоносова, д. 11–13
Тел./факс (812) 572–25–49
Web-сайт: <http://spbappo.ru>
Электронный адрес: giourpm@mail.ru

Редакционная коллегия:
Алексашина И.Ю., д-р пед. наук, профессор
Алексеев С.В., д-р пед. наук, профессор
Ванюшкина Л.М., д-р пед. наук, доцент
Горшков А.С., д-р пед. наук, профессор
Даутова О.Б., д-р пед. наук, доцент
Журавлева О.Н., д-р пед. наук, доцент
Кривицына Е.А., заведующий издательством
Матюшкина М.Д., д-р пед. наук, доцент
Мылова И.Б., д-р пед. наук, доцент
Шингаев С.М., канд. пед. наук, доцент

© СПб АППО, 2013
© Авторы статей, 2013
Подписано в печать 18.12.2013

CONTENTS

MODERN EDUCATION THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PROBLEMS

<i>Larionov M.S.</i> Productive Training Concept Development in Russia	4
<i>Romanov K.V., Fedotova E.Y.</i> The Logic-Information Approach to the Education Metasubject Results Study	8

SCIENTIFIC RESEARCH OF EDUCATIONAL PRACTICES

<i>Bolgar N.N.</i> Managerial Nature of Interschool Education Quality Control	17
<i>Shingaev S.M.</i> Practical Psychology Service in Education: Modern Trends of Development	21
<i>Terecheva M.N.</i> Modern Megalopolis Teacher's Speech Culture	28
<i>Boytsova Y.G.</i> Conditions for Formative Evaluation Effective Usage	31

FROM FAMILY TO POST GRADUATE EDUCATION: THEORY AND METHODOLOGY

<i>Vlasova G.I.</i> Post Diploma Pedagogical Education Strategy Development Problem	35
<i>Ovechkina T.A.</i> To the Question of the Preschool and Primary General Education Succession in the Context of the Federal State Standard	39
<i>Morozova E.P.</i> Students Research Activities and its Tutor's Support: Technological Aspects	41

PERSON'S UPBRINGING AND SOCIALIZATION

<i>Vinarchuk B.N.</i> Project-Based Learning in Preschool and Primary General Education: Usage Specificity and Results Succession	43
<i>Eremina N.V.</i> Pedagogical Potential of Traditional Folk Culture	47

FOREIGN EXPERIENCE IN THE EDUCATIONAL SYSTEMS DEVELOPMENT

<i>Voloshenko E.V.</i> Practical Management in School Administrators' Lifelong Education: Ukrainian Experience	51
<i>Korolyuk S.V.</i> Innovation Management in School Administrators' Training	53

FROM THE HISTORY OF PEDAGOGICAL IDEAS AND BELIEFS

<i>Bezborodkina E.S.</i> School Suit: to the Social Semantics' Problem	56
<i>Marchukova S.M.</i> Innovative Activities as a Historical – Pedagogical Knowledge Subject	60

ACADEMIC LIFE CHRONICLE	63
--------------------------------------	----

OVERVIEWS AND REVIEWS	65
------------------------------------	----

SUMMARIES	67
------------------------	----

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS	72
--	----

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Ларионов М.С.</i> Развитие концепции продуктивного обучения в России	4
<i>Романов К.В., Федотова Е.Ю.</i> Логико-информационный подход к изучению метапредметных результатов образования	8

НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

<i>Болгар Н.Н.</i> Управленческий характер внутришкольного контроля качества образования	17
<i>Шингаев С.М.</i> Служба практической психологии в образовании: современные тенденции развития	21
<i>Теречева М.Н.</i> Речевая культура педагога современного мегаполиса	28
<i>Бойцова Е.Г.</i> Условия эффективного использования формирующего оценивания	31

ОТ СЕМЕЙНОГО К ПОСТДИПЛОМНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ: ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА

<i>Власова Г.И.</i> Проблема развития стратегий последипломного педагогического образования	35
<i>Овечкина Т.А.</i> К вопросу о преемственности дошкольного и начального общего образования в контексте Федерального государственного стандарта	39
<i>Морозова Е.П.</i> Исследовательская деятельность учащихся и ее тьюторское сопровождение: технологические аспекты	41

ВОСПИТАНИЕ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЧЕЛОВЕКА

<i>Винарчук В.Н.</i> Метод проектов в дошкольном и начальном общем образовании: специфика использования и преемственность результатов	43
<i>Ермина Н.В.</i> Педагогический потенциал традиционной народной культуры	47

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

<i>Волошенко Е.В.</i> Практический менеджмент в непрерывном образовании руководителей школ: опыт Украины	51
<i>Королюк С.В.</i> Управление инновациями в подготовке руководителей школы	53

ИЗ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ И ВОЗЗРЕНИЙ

<i>Безбородкина Е.С.</i> Школьный костюм: к проблеме социальной семантики	56
<i>Марчукова С.М.</i> Инновационная деятельность как предмет историко-педагогического знания	60

ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ	63
------------------------------------	----

ОБЗОРЫ И РЕЦЕНЗИИ	65
--------------------------------	----

АННОТАЦИИ	67
------------------------	----

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	72
----------------------------------	----

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.02

М.С. Ларионов

РАЗВИТИЕ КОНЦЕПЦИИ ПРОДУКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В РОССИИ

Анализ теоретического опыта и практического применения продуктивного обучения показывает его актуальность в педагогическом сообществе. Развитие и эволюция отдельных направлений и модулей свидетельствуют о востребованности идей продуктивного обучения как в теоретическом, так и в прикладном аспектах. Продуктивное обучение универсально, потому что нацелено на личную практическую заинтересованность учащихся в образовательном процессе: «Это личностно-ориентированная педагогическая система, обеспечивающая получение образования на основе создаваемой сети образовательных маршрутов... самостоятельно выбираемых индивидуумом и обеспечивающих рост его общеобразовательной культуры, профессиональную ориентацию, осуществление различных этапов профессионального образования, его уверенное вхождение в социум с учетом своих склонностей и особенностей своего развития на основе широкого использования информационных обучающих технологий» [1, с. 4].

Основными показателями продуктивности в образовательном процессе являются индивидуализация, социализация, деятельность, опыт, рефлексия, а формой ее становится осуществление образовательных маршрутов в последовательности выполнения отдельных проектов. Таким образом, особенности продуктивного обучения выявляются, с одной стороны, в качественной характеристике образовательного процесса, а с другой стороны, в форме организации, способной реализоваться внутри обычной классно-урочной системы, способной дополнить ее в рамках внеурочной деятельности или даже полностью заменить ее. «Продуктивное обучение является

образовательным процессом, приводящим к развитию роли личности в сообществе (социуме) одновременно с изменениями в самом обществе (социуме). Этот процесс реализуется в виде маршрута, образованного действиями, ориентированными на получение продукта в ситуациях реальной жизни с помощью группового образовательного опыта, проведение которого облегчается участием педагогов» [2, с. 12]. Именно такое определение этого понятия было принято участниками международной сети продуктивных школ в 1991 году, и оно остается актуальным до сих пор.

Продуктивно такое обучение, в которое включена реальная деятельность, осмысленная, личностно необходимая. Продуктивность – это единство образовательного процесса, практической деятельности и саморазвития. «Продуктивность нелегальна вне индивидуальной практической заинтересованности подростка в самом продукте. Образование продуктивно для подростка не потому, что оно нужно для учителя с его требованиями, а потому, что оно важно для самого учащегося здесь и теперь, как пространство расширения его практического опыта» [3, с. 22].

Создание продукта в продуктивном обучении невозможно без осознания того, что уже создано; следовательно, такое обучение – это личностно-ориентированный процесс, а его результат – новый для субъекта образования интеллектуальный продукт, который проявляется в качественных изменениях интеллектуальной деятельности. «Продуктивное обучение представляет творчество в процессе самоопределения личности, когда создается социально полезный продукт, обладающий практической ценностью для образования

и самообразования» [4]. «В основе продуктивного обучения лежит последовательность выполняемых результативных (продуктивных) актов, богатство которых и обеспечивает индивидуальное развитие личности, являющееся важнейшей целью обучения» [5].

Существует множество определений понятия «продукт» в продуктивном обучении, имеющих как определенные сходства, так и очевидные различия. Вот некоторые из них:

- «лично значимый творческий результат самостоятельной деятельности, в котором отражается внутренняя мотивация ученика, определенный уровень знаний, умений и навыков, индивидуальных особенностей и способностей, учебных действий и собственного внутреннего осмысления и переработки информации» [6];

- «необходимые, действенные, прочные, постоянно актуальные, сформированные на должном уровне знания и умения» [7, с. 5];

- «то, что учащийся реально делал в течение каждого семестра на очередном рабочем месте, в реальных трудовых ситуациях, выполняя профессионально и образовательно-значимую работу, и то, что учащийся зафиксировал в содержательном отчете, подробно и предметно раскрывая образовательное содержание трудовой деятельности и демонстрируя уровень своих универсальных компетенций (способность самостоятельно анализировать, обобщать, классифицировать, формулировать и решать образовательные и прикладные задачи, возникающие по ходу трудовой деятельности)» [3, с. 6].

Таким образом, «продукт» в продуктивном обучении – это новообразование, получаемое в процессе достижения социально и лично значимого результата образовательной деятельности. Получение продукта является результатом внутренней инициативы обучаемых и сопровождается осознанием собственной деятельности на всех этапах, начиная от формулирования целей и способов достижения результата и заканчивая итоговой оценкой всей проделанной работы.

Важной особенностью продуктивного обучения является модульность, что проявляется в гибкости, многогранности и вариативности применения в зависимости от целей и задач образовательного процесса, а также конкретного запроса со стороны общества или самих обучающихся. Широта и многогранность применения методов и технологий продуктивного обучения обуславливают разнообразие определений этого понятия, однако, безусловно, все они обладают определенной общностью, выражающейся в формах организации учебного процесса, педагогических принципах, понятийном аппарате. Таким образом

и определяется, что отдельные проекты, существующие в рамках продуктивного обучения, могут как соответствовать определениям и установкам продуктивного обучения лишь отчасти, так и существенно выходить за их рамки. Равно как и исторические предпосылки отдельных проектов могут опираться и на теорию, и на практику продуктивного обучения, и на другие педагогические установки.

Тридцатилетний практический опыт внедрения продуктивных модулей в отечественном образовании позволяет выделить некоторые из них как наиболее востребованные и хорошо себя зарекомендовавшие. Необходимо отметить, что они использовались преимущественно в условиях массового традиционного обучения, а не только в отдельных образовательных учреждениях, выбравших систему продуктивного обучения в качестве основы организации образовательного процесса.

1. *Ресурсная точка*. Предполагает прохождения стажировки на реальном предприятии, в котором обучающийся приобретает опыт практической производственной деятельности под руководством сотрудника предприятия, получая при этом профессиональную подготовку. Параллельно с этим в школе совместно с преподавателем он выделяет из своей работы общеобразовательное содержание, часто выходящее за рамки стажировки, но связанное со школьной программой. Итог такой работы представляется в виде отчета с оценкой представителя предприятия, на котором проходила стажировка, а также предметного реферата с оценкой школьного преподавателя. Продолжительность одной такой стажировки – ориентировочно от двух недель до двух-трех месяцев.

2. *Мастерская продуктивного обучения*. По своей сути схожа с модулем «ресурсная точка», но отличается от него тем, что практическая работа проводится в специально созданных в образовательных учреждениях аудиториях, имеющих специальное оборудование для выполнения обучающимися проектов по различным направлениям.

3. *Тест готовности к продолжению образования*. Представляет собой форму образовательного и профессионального самоопределения обучающихся. В его основе лежит система мониторинга, основанная на параметризации образовательных ценностей в соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов. Результатом тестирования является развернутая рецензия, в которой указываются результаты по каждому из параметров и их сравнительная характеристика.

4. *Предметный игровой конкурс*. Нашел широкое применение в практике работы традиционных школ. Наиболее распространенная форма этого

модуля представляет собой выполнение теста, содержание которого связано с конкретной предметной областью. Особенного внимания заслуживает система игровых конкурсов, сложившаяся в рамках программы «Продуктивные игровые конкурсы», реализуемой Инновационным институтом продуктивного обучения под руководством М.И. Башмакова. В программу входят шесть проектов:

- «Кенгуру» (математика);
- «Золотое руно» (история и мировая художественная культура);
- *British Bulldog* (английский язык);
- «Кит» (информатика);
- «Человек и природа» (естествознание);
- «Пегас» (литература).

Предметные игровые конкурсы стали центрами внеклассной работы по различным предметам, сопровождающейся выполнением творческих проектов, проведением конференций, созданием наглядных пособий, выпуском научно-популярных книг. Материалы конкурсов включаются в различные учебные пособия.

Продуктивные модули способствуют обогащению образовательного процесса за счет удовлетворения потребности личности в самореализации, стимулирования ее творческой составляющей, вовлечения в образовательный процесс широкого круга участников и их взаимодействия. В таком случае создаются благоприятные условия для расширения кругозора, поиска новых способов достижения результата, моделирования различных ситуаций, систематизации и структурирования знаний. Использование продуктивных модулей в образовательном процессе также способствует повышению мотивации к обучению, накоплению успешного опыта интеллектуальной деятельности, развитию познавательного интереса и индивидуальных способностей каждого участника. Значительный вклад в этот процесс может быть внесен в рамках внеурочной деятельности, основанной на определенном уровне взаимодействия школьников между собой, с информационной средой, педагогическим коллективом, членами семьи.

Продуктивные модули нацелены на реализацию ряда педагогических и воспитательных задач:

1) активизации и развития познавательного интереса за счет включения школьников в позитивные эмоциональные переживания; знакомства с интересными событиями и явлениями; поиска самостоятельных способов решения заданий, в том числе и повышенной сложности; активного взаимодействия с окружающими на основе полученного опыта; самореализации;

2) развития у учащихся широкого спектра навыков мышления, приобретения опыта интеллектуальной деятельности;

3) расширения культурного кругозора, в том числе и за счет того, что содержание модулей выходит за пределы школьной программы, то есть приводит к получению новых знаний;

4) развития коммуникативных компетенций благодаря тому, что индивидуальное информационное пространство кроме традиционных источников информации включает в себя также взаимодействие с другими людьми;

5) установки на приоритет процесса деятельности перед результатом;

6) формирования умения ответственного принятия решения. Понимание важности и необходимости собственной деятельности направлено на воспитание самостоятельности и ответственности обучающегося за результаты своей работы, то есть является важным условием продуктивности образовательного процесса.

Важнейшей характеристикой такого обучения становятся не освоенная информация или полученный результат, а осознанная интеллектуальная деятельность, выражающаяся в восприятии духовно-нравственных ценностей, расширении кругозора, приобретении опыта постановки и решении задач. Основным педагогическим потенциалом конкурсов является развитие самостоятельности мышления обучающихся и способности находить нестандартные решения в нестандартных ситуациях.

В новых Федеральных государственных образовательных стандартах существенная роль отводится самостоятельной познавательной работе школьников, реализуемой в рамках внеурочной деятельности. Расширение образовательного пространства через объединение урочной и внеурочной деятельности школьников существенно увеличивает возможности школы при создании условий для наиболее эффективного развития обучающихся. Столь важная роль внеурочной деятельности в образовательном процессе определена общественным запросом к личностным и метапредметным результатам образования школьников. Большое значение во внеурочной деятельности Федеральные стандарты отводят обеспечению духовно-нравственного развития обучающихся, становлению их гражданской позиции, формированию коммуникативных компетенций.

Концептуальные положения продуктивного обучения отлично сопрягаются с требованиями стандартов и могут открыть новые возможности для развития индивидуальных творческих сторон личности школьника, а продуктивные модули являются ресурсом, способным стать платформой учебно-методического обеспечения внеурочной деятельности, направленной на духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное

и общекультурное развитие личности. Использование продуктивных модулей в образовательном процессе также способствует достижению обозначенных в Федеральных стандартах результатов:

- предметных, реализация которых осуществляется в зависимости от содержания каждого конкретного конкурса;
- метапредметных, таких как освоение межпредметных понятий и универсальных учебных действий, способность их использования в познавательной и социальной практике, самостоятельность в планировании и осуществлении учебной деятельности, организация учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, способность к построению индивидуальной образовательной траектории, овладение навыками учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности;

• личностных, проявляющихся в способности обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированности их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, наличии системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, способности ставить цели и строить жизненные планы.

Продуктивное обучение универсально, поскольку оно ориентировано на реальные образовательные потребности школьников и нацелено на развитие обучающихся через их личную практическую заинтересованность. Развитие и эволюция отдельных направлений и модулей продуктивного обучения свидетельствуют о востребованности его идей как в теоретическом, так и в прикладном аспектах.

Список литературы

1. *Башмаков М.И., Поздняков С.Н., Резник Н.А.* Информационная среда обучения. СПб.: СВЕТ, 1997. 400 с.
2. *Башмаков М.И.* Теория и практика продуктивного обучения. М.: Народное образование, 2000. 248 с.
3. *Крылова Н.Б.* Организация продуктивного образования: содержание и формы, размышления и рекомендации // Новые ценности образования. URL: <http://www.values-edu.ru/?p=52> (дата обращения: 23.02.2013).
4. *Попцов С.Б.* Продуктивное обучение подростков в учреждениях дополнительного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Оренбургский гос. пед. ун-т. Оренбург, 1999. URL: <http://www.dissercat.com/content/produktivnoe-obuchenie-podrostkov-v-uchrezhdeniyakh-dopolnitelnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 23.02.2013).
5. *Башмаков М.И.* Продуктивное обучение в России. URL: http://runodog.ru/index/istorija_produkativnogo_obucheniya/0-51 (дата обращения: 23.02.2013).
6. *Литвиненко С.В.* Основы теории продуктивной деятельности в исторической перспективе // Журнал научно-педагогической информации. 2011. № 9. URL: <http://paedagogia.lgb.ru/2011/70-09> (дата обращения: 23.02.2013).
7. *Подласый И.П.* Продуктивная педагогика: книга для учителя. М.: Народное образование, 2003. 496 с.

УДК 37.014.542.1

К.В. Романов, Е.Ю. Федотова

ЛОГИКО-ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Современное среднее образование лишено целостной картины мира. Каждая дисциплина выступает как «вещь в себе». Это стало характерным даже для дисциплин гуманитарно-общественного цикла с их высоким духовно-нравственным потенциалом [1, с. 30]. Педагог-предметник вынужден решать три существенные задачи: выполнять требования ФГОС, готовить учеников к ГИА или к ЕГЭ и подготавливать свое образовательное учреждение к очередной аккредитации. При изложении дисциплин естественно-научного цикла учитель вынужден обращаться к интерпретации проблемы соотношения субстанционального и антропного принципов, выделяя контекст таких понятий, как материя, вещество, сознание, энергия, движение, пространство, время. При этом представления педагога об универсальной картине мира оказываются весьма расплывчаты, что сопровождается бесконечными ссылками на «конец метафизики» в связи с победой плюрализма и право каждого на свое мнение.

Между тем М. Хайдеггер утверждал: «Мысль (Gedenken) обычно подразумевает: идею, представление, мнение, догадку (Einfall). Изначальное слово *gedanc* гласит: собранное, все собирающее мышление» [2, с. 159]. Основой собирающего мышления может быть нечто фундаментальное и системное, то, что изначально способствует становлению инновационных технологий в качестве универсальных координат для отбора значимых форм социокультурного опыта.

Суть нового образовательного стандарта составляет переход от минимизационного подхода к конструированию образовательного пространства на основе принципа фундаментальности образования, что фиксируется термином «Фундаментальное ядро содержания общего образования» [3, с. 5].

Анализируя годовые планы работы педагогических советов образовательных организаций, можно выявить все самое важное для управления образовательными процессами. Однако нет одного – размышления о развитии сущности содержания образования. Размышления об этом можно найти на страницах научных журналов и в материалах конференций. В чем причина? Можно ли это объяснить «перегруженностью» педагога? Или

суть глубже? Думается, что и «перегруженность» педагога, и слабость теоретической мысли в определенной части образовательных учреждений, и недостатки в информационной, а также деловой культуре учителей обусловлены только одним – отсутствием единых философско-методологических координат межпарадигмального видения развития образования.

Если в вопросах воспитания все более заметен интерес педагогов к онтологической, аксиологической и мировоззренческой функциям философии, то при обсуждении проблем обучения акцент ставится на методологической и гносеологической функциях [4]. Исчезает целостность органической взаимосвязи указанных функций.

Сегодня приходится констатировать, что идея «ядра» и его вариативных «оболочек» в школьных курсах, выдвинутая для преодоления перегрузок, в полной мере не реализована. Есть устойчивые константы: базовые национальные ценности, основные элементы научного знания, универсальные учебные действия. Нет четкости в понимании процессуальной стороны жизни фундаментального ядра.

Формат фундаментального ядра позволяет «приступить к решению проблемы межпредметных связей, согласуя научное знание различных областей на этапе предварительной разработки» [3, с. 7]. В соответствии с концепцией М.Н. Скаткина, И.Я. Лернера и В.В. Краевского, это осуществляется на первом (*допредметном*), втором (*предметном*) и третьем (*создание учебных материалов*) этапах формирования содержания общего образования. Вполне понятно, что инновации в содержании образования влекут изменения на четвертом этапе (*организация процесса обучения*) и на пятом этапе (*присвоение* учениками нового содержания).

Возможно, поиск межпарадигмальных координат видения развития образования предполагается вести в трех измерениях. *Первое измерение* – определение содержания образования и его метапредметного ядра; *второе* – определение метапредметных результатов образования в логике информационно-коммуникативных технологий; *третье* – изучение «фундаментальных образовательных объектов» как условие достижения

метапредметных результатов при развитии содержания образования.

Если представить образование как трехслойную систему, то цель образования на входе – формирование внутренней культуры, включая духовно-нравственное воспитание, в основном содержания – формирование научного знания (гуманитарно-общественное и естественно-научное), на выходе – технологическое образование. Предметы каждого слоя живут самостоятельно, в зависимости от наличия в библиотеке учебников, пособий и рабочих тетрадей, индивидуальной методики преподавания, усвоенных учителем технологий, учета особенностей класса. Учителя-новаторы пытаются интегрировать преподавание отдельных предметов, но сделать это крайне трудно, когда в педагогическом коллективе нет методологических координат, благодаря которым можно развивать фундаментальное и универсальное начала осмысления ядра образования.

Одна из коренных проблем образования состоит в том, что при всем многообразии типов и видов образовательных учреждений в самом содержании обучения, развития и воспитания отсутствуют целостность и соответствующий ей стержень. В рефлексивном плане это вполне соответствует принципу мозаичности неклассической культуры постмодернизма. Можно долго заниматься упражнениями в духе деконструкции Ж. Деррида и его последователей на путях критики «онто-тео-телео-фалло-лого-центризма» ради реализации идей глобализации [5, с. 4–8], однако отсутствие целостной модели мира и универсальных координат мышления ничего не дает для обсуждения конкретных вопросов развития образования в данную эпоху.

В методологическом плане предметное ядро содержания образования могут составить *три метатемы*: «Развитие образа человека», «Подготовка к жизни», «Наш народ и культуры мира». Эти метатемы не противоречат требованиям, сформулированным А.В. Хуторским [6], и они вполне соответствуют ФГОС.

Риск здесь состоит в возможности нарушения принципа полицентризма. Не послужит ли «все собирающее мышление» дорогой обратно к моноидеологии в сфере мировоззрения и ценностей? Естественно-научный компонент целостной картины мира, представляемый категориями «число», «мера», «вещество», «энергия», «движение», «покой», «отражение», «информация», всегда давал основания для внутреннего сопротивления моноидеологиям. Есть ли возможность минимизации этого риска в гуманитарном компоненте? Возможно, что есть. Это «все собирающее мышление» по поводу развития образа человека в жизни

народа. Минимизация риска при выборе такой тематики возможна за счет полифоничности таких понятий, как «ценности», «человек», «жизнь», «народ» [1; 7].

Стержнем обучения и воспитания становится развитие *ценностей и способностей ребенка* на основе состава содержания образования через основные виды ведущей деятельности. К основным ценностям на основе многочисленных дискуссий можно отнести *ментальные ценности* (истина и информация), *духовные* (вера, красота, добро и справедливость), *психологические* (общение и рефлексия), *практические* (труд, здоровье). Весьма характерно, что первым среди субъективных факторов созидания духовных продуктов (продуктивной компетентности) в образовании Н.В. Кузьмина считает способности. В качестве первого элемента на пути такого созидания выделяется исследовательский (гносеологический) фактор. Он включает «компетенции субъектов по исследованию образовательной ситуации. Гностическая деятельность является наиболее продуктивной, если субъект не упускает из виду образ результата» [8, с. 104–105].

Информатизация общества и информационно-коммуникационные технологии изменяют сущность социальной сферы, определяют перспективы нового характера социальных связей. Один из теоретиков информационного общества Т. Стоуньер отмечал, что в постиндустриальном обществе *роль капитала начинает играть информация, а в экономике происходит постепенное замещение промышленности* (по показателям занятости и основной доли в национальном продукте) *сферой услуг*, которая ориентируется на производство и *обработку информации* [9, с. 394].

Становление информационного общества сопровождается коренными изменениями в самой организации, обработке, хранении информации. Д. Белл считает, что именно *появление компьютера* стало основным источником этих изменений [10].

Тенденции развития информационного общества, предсказанные его теоретиками, постепенно становятся реальностью. Так, еще в 1999 году И. Мелюхин описывал изменения, происходящие в американском обществе: «Информационное общество... определяется как общество, в котором: учебные заведения и преподаватели становятся доступными всем студентам, вне зависимости от географических условий, расстояния, ресурсов и трудоспособности; огромный потенциал искусства, литературы и науки становится доступен не только в библиотеках и музеях; медицинские и социальные услуги становятся доступными в интерактивном режиме; создается возможность

полноценно работать через электронные магистралы; небольшие фирмы могут получать заказы со всего мира электронным образом; каждый может смотреть последние фильмы, обращаться в банк, магазин из своего дома, получать государственную информацию прямо или через библиотеки» [11, с. 17]. Сегодня в этом описании мы узнаем некоторые черты нашей российской реальности. Поэтому закономерен вопрос: как информационно-коммуникативные технологии отражаются в определении метапредметных результатов образования?

Традиционное образование, характерное для прошлого века, сформировалось в эпоху индустриального общества. Основной его особенностью была направленность на усвоение обучающимися определенного массива знаний, обеспечивающего дальнейшее получение профессии в различных отраслях промышленности и профессиональный рост. Развитие промышленности, науки и техники не породило в XX веке такого лавинообразного прироста информации, какой мы наблюдаем сегодня. Главными центрами образования были образовательные учреждения – школы, училища, вузы. Сегодня образование становится другим, выходит за пределы пространственных или временных рамок. Развитие дистанционного образования позволяет включать в организованный образовательный процесс обучающихся, находящихся вне границ образовательного учреждения, а огромные познавательные ресурсы массовой информации обеспечивают безграничность «стихийного» образовательного процесса. Поэтому в настоящее время *можно говорить о существовании трех видов образования:*

- *формального образования*, осуществляющегося в образовательных учреждениях и завершающегося выдачей специального документа о его получении;
- *неформального образования*, реализуемого в образовательных учреждениях или общественных организациях, клубах и кружках, а также во время индивидуальных занятий с репетитором или тренером; его получение обычно не сопровождается выдачей специального документа;
- *информального образования*, осуществляемого в процессе индивидуальной познавательной деятельности, сопровождающей нашу повседневную жизнь и часто не носящей систематического и целенаправленного характера.

И если в XX веке основная часть образовательной деятельности приходилась на формальное образование, то в XXI веке доля неформального образования в общей образовательной деятельности постоянно возрастает. Даже появился новый термин «образование длиною в жизнь».

Этот термин позволяет обратить внимание на то, что обучение может происходить как в образовательном учреждении, так и в семье, среди друзей, в клубе по интересам. «Появляются новые каналы и источники информации, резко возрастают возможности доступа к ней – школа утрачивает монополию на формирование знаний, умений и образцов поведения. Ответ на этот вызов – активное использование возможностей неформального и информального образования, включая медийно-социальные образовательные проекты, а также потенциал индустрии товаров и услуг для детей» [12, с. 96].

Постоянное развитие и прирост информации, обновление используемых технологий вызывают ускорение темпов развития общества, обеспечивают достаточно быстрые изменения привычных моделей работы. В этих условиях знания и умения, которые были освоены в школе и институте, вовсе не гарантируют успеха на всю оставшуюся жизнь. Периодическое повышение квалификации также далеко не всегда может стать решением проблем. Поэтому сегодня много говорится о том, что успешная профессиональная карьера, личное благосостояние требуют, чтобы образование человека не заканчивалось на каком-то определенном этапе, а продолжалось на протяжении всей человеческой жизни: непрерывное образование – «образование длиною в жизнь» (*lifelong learning*).

Реализация «образования длиною в жизнь», развитие профессионального универсализма требуют, чтобы еще в школе у современного человека были сформированы определенные базовые (ключевые) компетенции, среди которых, согласно А.В. Хуторскому, можно выделить:

- ценностно-смысловые компетенции;
- общекультурные компетенции;
- учебно-познавательные компетенции;
- информационные компетенции;
- коммуникативные компетенции;
- социально-трудовые компетенции;
- компетенции личностного самосовершенствования [13].

Итак, образованный человек сегодня – это не столько человек знающий, даже со сформированным мировоззрением, сколько *подготовленный к жизни в современном мире: обладающий комплексом необходимых компетенций; умеющий ориентироваться в потоке информации, находить и использовать необходимую информацию для решения проблем; адаптироваться к переменам; учиться самостоятельно, активно действовать; принимать решения; брать на себя ответственность*. Задача новых федеральных образовательных стандартов – создать условия для получения обучающимся именно такого образования.

В отличие от образовательных стандартов первого поколения, которые были ориентированы в основном на задание уровня подготовки выпускников и оценку учебных достижений отдельного школьника, стандарты второго поколения предусматривают ориентиры развития системы образования, позволяющие обеспечить достижение ожидаемых государством, обществом, личностью результатов образования. Именно эти результаты образования и должны стать основой, фундаментом готовности выпускника к жизни в современном обществе, его мобильности и успешности. Согласно новым стандартам, требования к результатам освоения образовательных программ распределяются в соответствии с ключевыми задачами общего образования и включают в себя личностные, предметные и метапредметные результаты.

Личностные результаты предполагают сформировавшуюся в образовательном процессе систему ценностных отношений обучающихся к себе, окружающим людям, самому образованию и его результатам. В этом смысле важными качествами становятся готовность к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность мотивации к обучению, способность ставить цели и строить жизненные планы и другие качества.

Под *предметными результатами* образовательной деятельности понимается усвоение школьниками конкретных элементов социального опыта, изучаемого в рамках отдельного учебного предмета – знаний, умений и навыков, опыта решения проблем, опыта творческой деятельности.

Метапредметные результаты предполагают, что школьник может самостоятельно планировать и осуществлять учебную деятельность, эффективно общаться с педагогами и взаимодействовать, сотрудничать со сверстниками.

В соответствии с текстом Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования *метапредметные результаты* включают [14, с. 8–9]:

- способность принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности, искать, определять и осваивать наиболее эффективные средства и способы достижения цели;
- начальные формы регулятивных и рефлексивных умений;
- использование знаково-символических средств представления информации и схем решения учебных и практических задач;
- активное использование речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий для решения коммуникативных и познавательных задач;
- коммуникативные и информационные умения, умения работать с различными источниками

информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами и технологиями учебного предмета;

- овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений, отнесения к известным понятиям;
- овладение базовыми предметными и межпредметными понятиями, отражающими существенные связи и отношения между объектами и процессами;
- умение работать в материальной и информационной среде начального общего образования (в том числе с учебными моделями) в соответствии с содержанием конкретного учебного предмета и др.

В требованиях к метапредметным результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования находят развитие метапредметные результаты начального общего образования.

Согласно стандарту основного общего образования *метапредметные результаты* включают:

- освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные);
- способность использования универсальных учебных действий в учебной, познавательной и социальной практике;
- самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками;
- формирование и развитие компетентностей в области использования информационно-коммуникационных технологий и др. [15].

Дальнейшее развитие метапредметных результатов происходит и в стандарте среднего (полного) общего образования:

«1) умение самостоятельно определять цели деятельности и составлять планы деятельности; самостоятельно осуществлять, контролировать и корректировать деятельность; использовать все возможные ресурсы для достижения поставленных целей и реализации планов деятельности; выбирать успешные стратегии в различных ситуациях;

2) умение продуктивно общаться и взаимодействовать в процессе совместной деятельности, учитывать позиции других участников деятельности, эффективно разрешать конфликты;

3) владение навыками познавательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности, навыками разрешения проблем; способность и готовность к самостоятельному поиску методов решения практических задач, применению различных методов познания;

4) готовность и способность к самостоятельной информационно-познавательной деятельности, включая умение ориентироваться в различных источниках информации, критически оценивать и интерпретировать информацию, получаемую из различных источников;

5) умение использовать средства информационных и коммуникационных технологий в решении когнитивных, коммуникативных и организационных задач с соблюдением требований эргономики, техники безопасности, гигиены, ресурсосбережения, правовых и этических норм, норм информационной безопасности;

6) умение определять назначение и функции различных социальных институтов;

7) умение самостоятельно оценивать и принимать решения, определяющие стратегию поведения, с учётом гражданских и нравственных ценностей;

8) владение языковыми средствами – умение ясно, логично и точно излагать свою точку зрения, использовать адекватные языковые средства;

9) владение навыками познавательной рефлексии как осознания совершаемых действий и мыслительных процессов, их результатов и оснований, границ своего знания и незнания, новых познавательных задач и средств их достижения» [16, с. 9–10].

Таким образом, *метапредметные результаты можно рассматривать как универсальные способы деятельности, освоенные как в рамках одного, так и в рамках нескольких (или всех) учебных предметов и применимые как в учебной деятельности, так и при решении проблем в различных жизненных ситуациях.*

Основным механизмом достижения метапредметных результатов в соответствии с новыми стандартами становится формирование универсальных учебных действий.

Что же такое универсальные учебные действия? Это те способы деятельности, которые позволяют школьнику самостоятельно и эффективно учиться: осваивать новые знания, формировать новые умения, организовывать процесс познания.

Иначе говоря, универсальные учебные действия – это компетентности в сфере познавательной деятельности, управления информацией и взаимодействия с другими людьми, необходимые современному человеку, учитывая, что сегодня образование проходит через всю его жизнь. Именно поэтому вопросы эффективной организации процесса формирования универсальных учебных действий и достижения метапредметных результатов становятся для современного учителя особенно актуальными [17; 18].

Основу формирования универсальных учебных действий составляет работа учащегося с информацией, причем два из основных видов универсальных учебных действий – познавательные и коммуникативные – непосредственно связаны с обработкой, представлением и передачей информации.

Познавательные универсальные учебные действия можно разделить на общеучебные и логические.

В состав *общеучебных* действий включены:

- поиск и выделение необходимой информации;
- структурирование знаний;
- осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной и письменной форме;
- извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров;
- определение основной и второстепенной информации;
- моделирование (с использованием разных видов моделей: графических, знаково-символических) и др.

Логические универсальные учебные действия включают:

- анализ объектов с целью выделения существенных и несущественных признаков;
- синтез – составление целого из частей;
- проведение классификаций, сравнений объектов;
- подведение под понятие, выведение следствий;
- установление причинно-следственных связей;
- построение логической цепочки рассуждений;
- построение доказательства;
- выдвижение гипотез и их опровержение.

Не вызывает сомнения тот факт, что формирование и развитие перечисленных универсальных учебных действий требует использования педагогических средств технологии проблемного обучения, технологии развития критического мышления, проектных методов обучения, информационно-коммуникационных технологий и др. Но на результативность использования перечисленных технологий будет оказывать существенное влияние степень понимания и использования учителем особенностей самой учебной информации. А эти особенности как раз и являются предметом рассмотрения *логико-информационного подхода*.

«Основной смысл логико-информационного подхода к школьному обучению, – по мнению Б.И. Федорова, – составляют изоморфные контекстно-независимые (1) формы выражения содержания учебной информации; (2) единые логико-информационные принципы организации содержания учебной информации; (3) общие логико-информационные условия корректности

использования содержания учебной информации» [19, с. 22].

Речь идет о том, что информация является отражением наших знаний об окружающем мире, поэтому структура информации соответствует структуре окружающего мира. К числу структурных образований мира относятся отдельные объекты и отдельные события (факты), в которых отдельные объекты вступают в отношения между собой. Слова и предложения служат инструментами для выражения в языке этих образований. С их помощью передается лишь один тип знания о мире, а именно *фактуальное* знание.

Фактуальное знание ограничено в основном чувственным миром и составляет основание для возникновения другого типа знания – знания, генерируемого человеческим сознанием. Здесь сами факты ставятся в определенные отношения между собой. Этот новый тип знания называется *концептуальным*, а для его передачи используется языковая структура, которая образуется из последовательностей предложений, связанных между собой по смыслу причинной обусловленностью друг от друга и называемых *рассуждениями*.

Логико-информационный подход позволяет определить функции, которые выполняет каждый вид информации в процессе познания – *познавательные функции информации*. В этом плане фактуальная информация (фактуальное знание) выполняет описательную функцию познания. Она заключается в регистрации и систематизации окружающих нас объектов и фактов. В описаниях закрепляются первичные отношения между отдельными объектами, формируются основные определения познаваемых объектов, конкретизируются элементарные координативные связи и отношения между фактами. Информация описательного характера отвечает на вопросы типа: что? где? когда? куда? сколько? какой? откуда? и т. п.

Формированию универсальных учебных действий, позволяющих эффективно осваивать и перерабатывать такого рода информацию, будет способствовать организация учебной работы с терминами и высказываниями, направленная на формирование умений определять термины, находить сходство и различие между объектами, разделять объекты по группам, обобщать и т. д. Следовательно, необходимо разрабатывать и активно использовать учебные задания, обеспечивающие формирование и развитие подобных умений. При этом если учитель сможет грамотно использовать приемы, обеспечивающие раскрытие смысла и значения терминов, научит школьников проводить операции обобщения и ограничения терминов, познакомит со структурой и особенностями определения терминов, то тем самым педагог будет способствовать

формированию не только общеучебных, но и логических универсальных учебных действий.

Второй тип используемой информации – концептуальная информация (или концептуальное знание). Эта информация выполняет объяснительную и прогностическую познавательную функции.

Объяснение служит для передачи причинно-следственных зависимостей между фактами или событиями и сводится в основном к установлению причин, условий, субъективных допущений или объективных оснований, предпосылок, гипотез, которые обуславливают ранее известные факты. Для реализации объяснительной познавательной функции необходимо создать условия, обеспечивающие активную деятельность учащихся по выявлению связей между фактами, по сопоставлению их друг с другом и выявлению отношений зависимости одних фактов от других. Используемые для этого задания должны способствовать поиску ответов на вопросы: почему это так? почему это не так? какова связь между тем и этим? как это решить? как это сделать? каким образом это обнаруживается? как это обосновать или доказать? как это опровергнуть? и т. п.

Формирование логических универсальных учебных действий посредством реализации объяснительной познавательной функции основано на проведении процедур обоснования, аргументации, доказательства, опровержения. Важно ли уметь грамотно подбирать аргументы, доказывать выдвигаемые тезисы? Вопрос, очевидно, риторический. Но у каждой из перечисленных выше процедур свои правила и языковые средства, знание и эффективное применение которых должно стать частью содержания образования.

Прогностическая познавательная функция (или прогноз) также связана с использованием концептуального знания. Но реализация прогностической функции в реальной познавательной практике обеспечивает получение нового знания, выдвижение предположений о будущих событиях на базе уже известного знания. Прогнозирование представляет собой процесс ответа на вопросы: что отсюда следует? что будет, если...? для чего...?, какова цель...? и т. п. Реализация прогностической познавательной функции знания будет способствовать формированию логических универсальных учебных действий, если учащийся сможет осознанно использовать для ответов на вопросы процедуры логического вывода, понимая, что прогнозирование представляет собой законченное, связанное по смыслу рассуждение, включающее в себя три обязательных элемента: совокупность высказываний, на основе которых делаются прогнозы; высказывания, логически выводимые из первых; отношение логического

следования между первыми и вторыми, связанными по смыслу высказываниями.

Наряду с логико-информационным подходом в российской педагогике набирает обороты логико-дидактический подход, цель которого видится Л.М. Перминовой в систематическом, описательном, информационно-рецептивном обучении на основе развития логического мышления как мышления последовательного (от простого к сложному, от близкого к далекому, от общего к частному, от известного к неизвестному). «Фундаментальным доказательством логико-дидактического подхода являются: теория объяснительного обучения и практика его реализации (его основу составляют информационно-сообщающие методы обучения), теория и практика проблемного обучения (его основу составляют методы проблемного обучения: проблемное изложение, эвристический метод, исследовательский метод)» [20, с. 59–60].

Еще один вид универсальных учебных действий, которые должны быть сформированы в процессе освоения образовательных программ общего образования, – *коммуникативные учебные действия*. Значение коммуникативных учебных действий заключается в том, что они позволяют:

- проводить предварительное планирование и эффективно осуществлять сотрудничество, в том числе и учебное: определять цели, распределять функции участников, подбирать оптимальные способы взаимодействия;
- грамотно проявлять инициативу в поиске и сборе информации или, иначе говоря, грамотно формулировать необходимые для этого вопросы;
- понимать и использовать особенности разрешения конфликтов – определять проблемы, проводить поиск и оценку альтернативных способов разрешения конфликта, принимать адекватное взвешенное решение и осуществлять его реализацию;
- с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации;
- владеть монологической и диалогическими формами речи и др.

Повысить эффективность общения и взаимодействия позволит понимание и использование при построении высказываний особенностей передачи и восприятия информации. Речь идет о критериях логико-информационной корректности, которые необходимо учитывать как при передаче информационного сообщения, так и при формулировке вопросов в процессе информационного поиска.

К этим критериям, позволяющим усилить эффект понимания информации, передающейся при коммуникационном взаимодействии, относятся:

- требование *ясности и полноты* информации – необходимо добиться того, чтобы содержательные смыслы у передающего и воспринимающего информацию были максимально близки, чтобы они правильно понимали друг друга;

- требование *точности* (определенности) информации – необходимо максимально снизить неопределенность информации, уменьшить количество времени и усилий, которые затрачиваются на уточнение информации;

- требование *последовательности* в рассуждениях – информация лучше воспринимается, усваивается и запоминается, если она последовательна, имеет определенную структуру.

- требование *доказательности* используемой информации – в ситуациях дискуссий, деловых бесед, дебатов любое высказывание, любой тезис должны иметь обоснование или доказательство.

Таким образом, положения логико-информационного подхода, вскрывая и объединяя закономерности информационных взаимоотношений и взаимодействий, становятся основой формирования и развития не только универсальных учебных действий, но и метаумений – междисциплинарных (надпредметных) умений, обеспечивающих выполнение этих действий с высоким качеством.

Что касается изучения «фундаментальных образовательных объектов», то речь идет о выделении объектов, вокруг которых можно интегрировать различные предметные знания. А.В. Хуторской дает следующее *определение фундаментальным образовательным объектам*: это «ключевые сущности, отражающие единство мира и концентрирующие в себе реальность познаваемого бытия» [6, с. 36]. При этом принципиально важным становится понятие метапредмета и учебного метапредмета.

Метапредметы – это предметы, отличные от предметов традиционного цикла, которые соединяют в себе одновременно идею предметности и надпредметности. Термин «учебный метапредмет» введен А.В. Хуторским. Идея учебных метапредметов, метапредметного содержания и метапредметной образовательной деятельности уже более 20 лет развивается его научной школой.

Фундаментальные образовательные объекты – это общие для учащихся объекты познания, ключевые точки образовательных областей. Например, метапредмет «знак», метапредмет «проблема», метапредмет «задача». Изучение подобных «фундаментальных образовательных объектов» позволяет переорганизовать учебный материал сразу нескольких учебных дисциплин в соответствии с логикой развития организованной деятельности по использованию, например,

знака для отображения результатов познания, или деятельности по постановке проблемы и построению путей ее решения и т. д. Безусловно, разработка и преподавание метапредметов требует особой профессиональной подготовки.

Более простым вариантом является разработка и реализация *метапредметных программ*, реализуемых, например, во внеучебной деятельности и позволяющих формировать определенный набор универсальных учебных действий. Для разработки метапредметной программы необходимо первоначально определить круг решаемых проблем. Это могут быть проблемы развития познавательной мотивации, диагностики и развития собственных творческих и интеллектуальных способностей, выбора профиля обучения, социально значимые проблемы и т. д. Выбранные проблемы становятся стержнем для разработки программы совместной деятельности учащихся и педагогов, а механизмом реализации этой деятельности являются различные ситуационные задания.

На основе рассмотрения проблем, поднятых в данной работе можно сделать ряд выводов.

Восстановление в образовании целостной картины мира возможно, если в философско-методологическом плане предметное ядро содержания образования составят три метатемы: «Развитие образа человека», «Подготовка к жизни», «Наш народ и культуры мира». Эти метатемы вполне соответствуют концепции ФГОС. При этом стержнем обучения и воспитания станет развитие ценностей и способностей ребенка на основе состава содержания образования через основные виды ведущей деятельности.

В поиске методологических координат видения развития образования выделены три измерения: определение содержания образования и его метапредметного ядра; определение метапредметных результатов образования в логистике информационно-коммуникативных технологий; изучение «фундаментальных образовательных объектов».

Основным механизмом достижения метапредметных результатов в соответствии с новыми стандартами становится формирование универсальных учебных действий с помощью информационно-коммуникативных технологий.

Смысл логико-информационного подхода к работе над новыми образовательными программами определяется его философско-методологической и теоретико-познавательной направленностью. Положения логико-информационного подхода, вскрывая и объединяя закономерности информационных взаимоотношений и взаимодействий, становятся основой формирования и развития не только универсальных учебных действий, но и метаумений – междисциплинарных (надпредметных) умений, обеспечивающих выполнение этих действий с высоким качеством. В этом состоит отличие данного подхода от логико-дидактического.

При изучении «фундаментальных образовательных объектов» речь идет о выделении объектов, вокруг которых можно интегрировать различные предметные знания. Для этого необходимо использовать достижения современной философской логики, эпистемологии, антропологии как в области понимания картины мира, так и в классификации наук.

Список литературы

1. Романов К.В. Культурно-антропологический подход к философскому осмыслению методологических основ новой школы // Педагогика. 2009. № 5. С. 27–32.
2. Хайдеггер М. Что зовется мышлением? М.: Академический Проект, 2007. 159 с.
3. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. М.: Просвещение, 2009. 59 с.
4. Романов К.В., Романенко И.Б., Сергейчик Е.М. Введение в философию и методологию научного поиска: учебное пособие. СПб.: СПб АППО, 2013. 60 с.
5. Грицанов А.А., Гурко Е.Н. Жак Деррида. М.: Книжный Дом, 2008. 256 с.
6. Хуторской А.В. Нынешние стандарты нужно менять, наполнять их метапредметным содержанием образования // Народное образование. 2012. № 4. С. 36–48.
7. Романов К.В. Риски в развитии образования: философский взгляд // Педагогика. 2013. № 8. С. 27–34.
8. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория фундаментального образования (созидания духовных продуктов в свойствах субъектов образования средствами учебных дисциплин). СПб.: НУ «Центр стратегических исследований», 2012. 382 с.
9. Стоуньер Т. Информационное богатство: профиль постиндустриальной экономики // Новая технократическая волна на Западе. М.: Прогресс, 1986. С. 392–409.
10. Белл Д. Социальные рамки информационного общества // Новая технократическая волна на западе. М.: Прогресс, 1986. С. 330–342.

11. Мелюхин И.С. Информационное общество: истоки, проблемы, тенденции развития. М.: МГУ, 1999. 206 с.
12. Арьяева Л.В. Информационное взаимодействие в современной школе: опыт диалога. СПб.: ИПК СПО, 2012. 244 с.
13. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». 2002. 23 апр. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения: 12.11.2013).
14. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. М.: Просвещение, 2011. 31 с.
15. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: http://Минобрнауки.рф/документы/938/файл/749/10.12.17-Приказ_1897.pdf (дата обращения: 12.11.2013).
16. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. М.: Просвещение, 2013. 63 с.
17. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. 2-е изд. М.: Просвещение, 2010. 152 с.
18. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. 2-е изд. М.: Просвещение, 2010. 159 с.
19. Федоров Б.И. Логико-информационный фундамент школьного обучения // Непрерывное образование. 2012. № 1. С. 17–22.
20. Перминова Л.М. Современная дидактика: от Коменского до наших дней: философско-педагогические аспекты. М.: МИОО, 2014. 278 с.

НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

УДК 378.14.015.62

Н.Н. Болгар

УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ ХАРАКТЕР ВНУТРИШКОЛЬНОГО КОНТРОЛЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Децентрализация управления школой расширила возможности в определении форм и способов внутришкольного контроля качества образования, который имеет большое управленческое значение. Сегодня арсенал эффективных средств и способов контроля качества образования в школе невелик и не представляет собой целостную систему. Анализ управленческой практики в системе внутришкольного контроля качества приводит к выводу, что существующие подходы и модели изучения качества образовательных результатов не способствуют получению адекватной характеристики образовательной системы, а главное, грешат незавершенностью направлений контроля качества. Фрагментарные проверки и распространение результатов на всю систему не позволяют говорить о закономерности деятельности по анализу и обобщению педагогического опыта, выявлению потенциальных возможностей коллектива, не дают возможности принимать эффективные управленческие решения, направленные на совершенствование образовательной системы.

Данная проблема изучена достаточно хорошо (Г.А. Бордовский, А.Е. Бахмутский, А.В. Гличев, Л.И. Вагина, Т.М. Давиденко, Ю.Н. Калиновский, И.Э. Кондракова, С.А. Писарева, С.Ю. Трапицын, В.И. Михайлов, Т.И. Шамова и др.): разработаны практические рекомендации по организации системы внутришкольного контроля, опубликованы интересные и значимые работы. В то же время остается неохваченным целый ряд вопросов: что именно контролируем, какие направления образовательной деятельности, какие результаты, что планируем увидеть; есть ли различия в понятиях

«контроль» и «оценка» и, следовательно, различия в методиках проведения процедур оценки и контроля в системе внутришкольных действий; что вкладывается в понятие «качество» при подготовке к контролю качества; насколько планируются инструментарий и цель контроля?

Причины необходимых изменений в системе внутришкольного контроля подробно описаны в пособиях А.Е. Бахмутского, И.Э. Кондраковой, С.А. Писаревой «Оценка деятельности современной школы» [1], П.И. Третьяковой [2], Г.В. Дмитренко [3], Н.Н. Диканской [4] и др. Авторы выделяют следующие *недостатки существующей системы внутришкольного контроля*:

- материалы анализа результатов внутришкольного контроля не отражают в должной мере причинно-следственные связи между результатами обучения и воспитания;
- не всегда определяются пути решения проблем и тенденции обновления образовательного процесса;
- реализуемые задачи не связываются с переводом учебного заведения на более высокий качественный уровень, внутришкольный контроль перегружен решением сиюминутных проблем. Результаты контроля, как правило, связаны с констатацией того, что есть сейчас;
- школьная администрация не пытается выявить причины полученных результатов внутришкольного контроля качества. Чаще всего контроль направлен на выявление имеющихся недостатков в работе учителей.

Таким образом, вся информация, собираемая в школе в процессе контроля качества образования,

оказывается разрозненной, логически не связанной. Получается не система контроля качества, а механическая сумма данных по результатам контрольно-диагностических мероприятий. Это не позволяет выявить причинно-следственные связи и выстроить эффективные корректирующие действия. Нельзя в процессе контроля качества образования отрывать друг от друга такие узловые моменты, как качество образовательного процесса (формы, способы, технологии организации учебно-познавательной деятельности, их адекватность учебным задачам и целям); качество, целесообразность контрольно-диагностического инструментария (направленность методик на контроль качества определенных образовательных результатов); аналитические материалы по результатам внутришкольного контроля (качественный анализ полученных результатов, выявление проблем на пути достижения качества); готовность учителя к решению проблем на пути достижения качества образовательных результатов; управленческие решения, направленные на решение возникших проблем (эти решения могут быть приняты не только администрацией школы, но и методическим объединением учителей). Подавляющее большинство учителей воспринимает процедуру контроля качества как оценку деятельности одного человека другим, в то время как внутришкольный контроль – это управляющая система, выстроенная по принципу кластерной сети, где в каждом узле происходят накопление, переработка, осмысление и выдача информации, необходимой для поддержания высокого уровня качества всего образовательного процесса.

Сегодня в теории внутришкольного контроля качества стало активно разрабатываться новое направление, основанное на принципах управления качеством – метод проектов. Система внутришкольного контроля, являясь подсистемой общей системы управления школой, имеет существенные резервы для развития как *инструмент управления качеством образовательного процесса, что может позволить диагностировать состояние образовательного процесса, осуществить системный подход к организации внутришкольного контроля, прогнозировать качество результатов образовательной деятельности*. Кроме того, важен принцип *критериального оценивания* с его понятной для любого субъекта логикой: каждое качество должно иметь свои показатели, а каждый показатель – описание уровней достижения.

Для осуществления внутришкольного контроля качества образовательной деятельности имеют существенное значение механизмы, которые отличаются прозрачностью процедуры контроля, цельностью и целесообразностью действий внутри процедуры. Способом организации процедуры

контроля и планирования контролируемых мероприятий может служить управленческий проект, который направлен на достижение определенной цели (заложено в смысле и целесообразности проекта), поддерживается системой мероприятий по достижению поставленной цели и может быть критериально поддержан. При построении системы внутришкольного контроля качества образования на основе проектного подхода должен быть реализован следующий алгоритм действий:

- определение проблем на пути достижения качества, которые актуальны для школы и требуют разрешения;
- понимание и точное формулирование цели контроля как результата деятельности всех субъектов образовательного процесса, для того чтобы решение проблем носило системный характер;
- подбор и описание форм и способов решения этих проблем, некоторые из которых могут быть решены через систему целевых проектов, в которых, при сохранении смыслового назначения и алгоритма построения проекта, заложены целенаправленные мероприятия;
- определение содержания мероприятий в соответствии с целями контроля в системе управленческих проектов;
- разработка к каждому проекту критериально-го аппарата оценки качества, показателей эффективности управленческих действий, диагностического инструментария;
- определение формата анализа полученных результатов, механизма обратной связи с целью определения последующих действий.

Цель внутришкольного контроля – собрать информацию о реальном состоянии дел в образовательном учреждении, выявить причины недостатков в работе с целью исправления в дальнейшем ситуации, оказать методическую и практическую помощь учителям. Контроль и анализ информации лежат в основе принятия управленческих решений и таким образом делают управление осмысленным и целеустремленным.

Основными функциями внутришкольного контроля являются:

- *функция обратной связи* – без объективной и полной информации, которая непрерывно поступает к руководителю и иллюстрирует, как происходит выполнение поставленных задач, руководитель не может управлять, принимать обоснованные решения, и управленческие действия не принесут желаемого результата;
- *диагностическая функция* – имеются в виду аналитический срез и оценка состояния изучаемого объекта на основе сравнения этого состояния с заранее избранными параметрами повышения качества и эффективности контроля;

• *стимулирующая функция* – предполагает превращение контроля в инструмент поиска и привлечения в образовательный процесс новых форм и способов.

Внутришкольный контроль, как справедливо отмечает И.В. Гуревич, должен содержать минимум объектов контроля (выбор приоритетных направлений контроля). Этот минимум – базовый компонент внутришкольного контроля, являющийся той инвариантной составляющей внутришкольного контроля, которая дает возможность руководству школы готовить ее к аккредитации, сохранять целостность учебно-воспитательного процесса школы, гарантировать государственный стандарт образования выпускникам школы. Резервы выявляются при более подробном осмыслении понятий «качество» и «контроль качества» применительно к образовательному процессу. При рассмотрении управления качеством образования будем отталкиваться от определения, данного А.И. Субетто, согласно которому оно «есть управление качеством по отношению ко всем объектам и процессам в образовании» [5].

Под управлением качеством С.Ю. Трапицын понимает целенаправленную, комплексную и скоординированную деятельность руководящего состава, преподавателей и обучающихся по реализации воздействия на образовательный процесс в целях достижения его целей [6]. О.Л. Назарова при конкретизации этого понятия обращает внимание на управление процессами, процедурами и операциями, которые ведут к повышению качества знаний, уровня образованности [7].

В современных исследованиях качество рассматривается как совокупность характеристик объекта, относящихся к его способности удовлетворять установленные и предполагаемые потребности. Среди возможных подходов к понятию качества необходимо отметить подход, сформулированный в работах А.И. Субетто, поскольку он позволяет раскрыть связи этого понятия с другими, важными в исследовании, такими как свойство, система, оценка, управление. Согласно такому пониманию, *качество обладает следующими признаками:*

- системность и целостность (качество как система совокупности свойств объектов и процессов, качество частей не определяют общее качество);
- структурность и иерархичность (система свойств имеет иерархическую структуру);
- динамичность (качество процесса отражается в качестве результата);
- количественность (как мера качества);
- внешневнутренняя обусловленность (как единство потенциального, внутреннего и реально-го, внешнего качества);

• соответствие требованиям, потребностям и нормам [8].

К такому выводу приходят и авторы учебника по педагогике и психологии А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. По их мнению, качество образования зависит от того, насколько осуществляется соответствие:

- целей и результатов образования на уровне конкретной системы образования и на уровне отдельного образовательного учреждения;
- между различными параметрами в оценке результата образования конкретного человека;
- теоретических знаний и умений их практического использования в жизни и профессиональной деятельности.

Таким образом, внутришкольный контроль качества образования представляет собой механизм социальной регуляции образовательного процесса, что позволяет говорить о необходимости:

- разработки единого критериального подхода к оцениванию качества образовательных результатов в системе внутришкольного контроля качества;
- понимания механизма внутришкольного контроля как инструмента управления качеством образовательной деятельности в целом и отдельных ее частей, направленного на решение проблем по принципу «распределенной ответственности».

Как уже говорилось выше, эффективным инструментом в системе внутришкольного контроля качества образовательной деятельности может выступить проект как способ планирования целенаправленных действий, не только контролирующих, но и корректирующих возникшие проблемы на пути достижения качества. Вот уже почти столетие как активно используется в учебной деятельности метод проектов. (Основоположниками метода являются американский философ-прагматик, психолог и педагог Джон Дьюи и профессор педагогики Уильям Херд Килпатрик, который считал чрезвычайно важным показать детям их личную заинтересованность в приобретаемых знаниях, которые могут и должны пригодиться им в жизни.)

Проект в системе внутришкольного контроля качества может выступить как инструмент управления качеством, что позволит обеспечить системный характер контроля в результате направленности на достижение определенного результата, через пошаговое планирование управленческих действий. Обратимся к словарю: «Проект от лат. *projectus* – брошенный вперед, план, замысел». Именно план, замысел, целевые действия, направленные на решение определенных проблем, возникающих в ходе образовательной деятельности, уже сами по себе позволяют изменить подход как к пониманию качества, так и к определению способов его достижения и способов контроля

эффективности конкретных, целенаправленных действий администрации и педагогов. Управленческий эффект метода проектов в системе организации внутришкольного контроля качества заключается в следующих положениях:

- понимание смысла контрольных действий, направленных не только на констатацию фактов, но на предупреждение нежелательных результатов и коррекцию причин и проблем, возникающих на пути достижения качества образовательной деятельности;
- внутришкольный контроль – это инструмент управления качеством, инструмент влияния на качество образовательной деятельности в целом;
- система внутришкольного контроля должна иметь диагностическую направленность на выявление причин и проблем на пути достижения качества;
- критериальный характер внутришкольного контроля – обязательное условие его эффективности;
- наличие целевой согласованности контролируемых действий по вертикали (управленческая доминанта) и по горизонтали (самоконтроль в системе внутришкольного контроля).

Целевые управленческие проекты в системе внутришкольного контроля качества образовательной деятельности:

- в определенной степени уникальны;
- решают проблемы определенного образовательного учреждения;
- направлены на достижение конкретных целей;
- содержат временной параметр (могут быть краткосрочными и долгосрочными в зависимости от сложности проблем, на решение которых направлены);

Список литературы

1. Бахмуцкий А.Е., Кондрашкова И.Э., Писарева А.С. Оценка деятельности современной школы. М.: АПК и ППРО, 2007. 70 с.
2. Третьякова П.И. Оперативное управление качеством образования в школе. Теория и практика. Новые технологии. М.: Скипторий, 2004. 568 с.
3. Дмитренко Г.В. Оценка качества образовательной деятельности школ и создание программ их развития. М.: Сентябрь, 2004, 160 с.
4. Диканская Н.Н., Герасименко Е.В. Оценочная деятельность как основа управления качеством образования // Стандарты и мониторинг в образовании. 2003. № 3. С. 38–62.
5. Субетто А.И. Технология сбора и обработки информации о процессе мониторинга качества образования. СПб.; М.: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2000. 50 с.
6. Бордовский Г.А., Нестеров А.А., Трапицын С.Ю. Управление качеством образовательного процесса. СПб.: изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. 360 с.
7. Назарова О.Л. Управление качеством образовательного процесса профессионально-педагогического колледжа: учеб.-метод. пособие. Магнитогорск: МаГУ, 2003. 82 с.
8. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. СПб.: Питер, 2000. 432 с.
9. Бояшова С.А. Теоретические основы, методы и средства педагогических измерений в автоматизированных тестовых системах контроля качества подготовки специалистов. СПб.: Изд-во СПбГУ ИТМО, 2007. 200 с.

- предполагают координированное выполнение взаимосвязанных действий всех участников образовательного процесса;

- разрабатываются по определенному алгоритму (проблема, цель, мероприятия, критерии и показатели эффективности, анализ результатов, выявление нерешенных проблем, новый целевой проект).

Практика работы в данном направлении (проект как инструмент внутришкольного контроля качества) подтверждает вышесказанное и, кроме прочего, дает возможность органично соединить в процессе реализации проекта критериальный подход к контрольно-управленческой деятельности (например, по принципу кодификатора С.А. Бояшовой) с традиционными формами контроля [9].

В заключение обратим внимание на тот факт, что совершенствование системы внутришкольного контроля качества образовательных результатов – одно из самых актуальных направлений педагогического поиска, поскольку от качества системы контроля ее целостности и эффективности зависит не только полнота информации о конечном результате, но и понимание направлений совершенствования образовательного процесса в целом. Проблема внутришкольного контроля качества условий и результатов образовательной деятельности не является принципиально новой для системы образования, более того, эта проблема не будет решена окончательно, поскольку живая связь качества и условий его достижения является определяющей в образовательной деятельности. Условия же индивидуальны для каждого образовательного учреждения. Значит, говорить можно только о разнообразии моделей организации внутришкольного контроля качества образовательных результатов.

УДК 37.015.3

С.М. Шингаев

СЛУЖБА ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ

Уже несколько месяцев мы работаем в условиях нового Закона об образовании в РФ, вступившего в силу с 1 сентября 2013 года. Следует отметить, что система образования как относительно стабильная часть общей государственной системы всегда неминуемо сталкивается с необходимостью реформирования, преодоления намечающегося отставания от постоянно меняющихся запросов общества. Поэтому в большинстве развитых государств мира с интервалами в 10–15 лет мы наблюдаем реформу образования. Так, только в XX веке российская система образования пережила около 10 реформирований, которые каждый раз выводили ее на качественно новый уровень.

Такая динамичность системы образования предполагает готовность и умение педагогических работников вносить коррективы в свою профессиональную деятельность с тем, чтобы соответствовать как новым запросам внешней среды, так и требованиям новых руководящих документов.

В нынешней реформе образования на первый план выходят, прежде всего:

- повышение его качества и доступности, обеспечение права каждого человека на образование;
- гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности, воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности;
- защита и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального государства;
- свобода выбора получения образования согласно склонностям и потребностям человека, создание условий для самореализации каждого человека, свободное развитие его способностей;
- предоставление педагогическим работникам свободы в выборе форм обучения, методов обучения и воспитания;
- обеспечение права на образование в течение всей жизни в соответствии с потребностями личности, адаптивность системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека [1].

В связи с этим необходимо определить роль службы практической психологии в реализации

указанных направлений модернизации российского образования.

Основные цели службы практической психологии в образовании – содействие формированию подрастающего поколения, становлению индивидуальности и творческого отношения к жизни на всех этапах дошкольного и школьного детства; развитие способностей и склонностей детей, изучение особенностей их психического развития, определение психологических причин нарушения личности и интеллекта, профилактика подобных нарушений; обеспечение психического здоровья обучающихся; создание благоприятного для развития ребенка психологического климата (в детском саду, интернате, школе и пр.); оказание своевременной психологической помощи и поддержки детям, их родителям, воспитателям, учителям.

Отметим, что в «Законо об образовании в РФ» в статье 42 раскрыто основное содержание оказываемой психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи:

- 1) психолого-педагогическое консультирование обучающихся, их родителей (законных представителей) и педагогических работников;
- 2) коррекционно-развивающие и компенсирующие занятия с обучающимися, логопедическая помощь обучающимся;
- 3) комплекс реабилитационных и других медицинских мероприятий;
- 4) помощь обучающимся в профориентации, получении профессии и социальной адаптации [1].

Созданная в 1989 году Служба практической психологии в системе образования Санкт-Петербурга в настоящее время объединяет более 1360 педагогов-психологов, в том числе порядка 40% работают в государственных образовательных организациях, 30% – в дошкольных образовательных организациях и 30% – в психолого-педагогических медико-социальных центрах.

Система психологического обеспечения, являясь необходимым компонентом образования, реализует социально-психологическое проектирование, экспертизу и мониторинг условий для личностного, интеллектуального и социального развития детей и молодежи, для охраны психического здоровья всех участников образовательного процесса, а также обеспечивает оказание

психологической помощи (психологической поддержки) всем участникам образовательного процесса в соответствии с целями и задачами системы образования.

Следует помнить, что вся работа психолога в системе образования опирается на систему принципов:

- *принцип индивидуального подхода*, предполагающий выявление индивидуальных особенностей личности формирующегося человека, поиск способов его индивидуального развития и коррекции, решение индивидуальных проблем и трудностей в учении и поведении;
- *принцип взаимодействия психолога с педагогами и родителями* – психолог является членом педагогического коллектива и заинтересован вместе с родителями в достижении общей педагогической цели – формировании полноценного члена общества;
- *принцип соблюдения прав и обязанностей психолога*, регламентированных соответствующими документами;
- *принцип многообразия форм и методов работы*, позволяющий избежать ограниченности психолога и бессистемности, следования моде и поверхностного отношения к своим обязанностям;
- *принцип нравственности*, позволяющий психологу найти золотую середину между морализаторством и игнорированием вопросов нравственности;
- *принцип преемственности*, ориентирующий специалиста на усвоение современного уровня науки, предостерегающий от излишнего консерватизма и закрытости к инновациям и способствующий бережному подходу к наработанному предшественниками опыту;
- *принцип самоактуализации*, поиска внутренних источников развития, позволяющих психологу активно противостоять как внутренней пассивности, так и профессиональному выгоранию на работе [2].

Еще одна важная проблема заключается в том, что практический психолог включается в работу образовательной организации как специалист в области детской, педагогической, возрастной и социальной психологии. Он несет ответственность за то, чтобы профессионально контролировать процесс психического развития учащихся и обеспечивать основные психологические условия, которые в наибольшей степени способствуют этому развитию. Как максимально полно учесть возрастные возможности и резервы развития (опора на сенситивные периоды, учет зон актуального и ближайшего развития)? Как развивать индивидуальные особенности наших воспитанников внутри каждого возрастного периода в ходе обучения

и воспитания? Как создавать и укреплять благоприятный психологический климат в педагогическом коллективе? На эти и другие вопросы педагоги-психологи должны обращать пристальное внимание.

Перечислим **основные направления психологического обеспечения образования в современных условиях.**

1. *Повышение психологической компетентности всех участников образовательного процесса – специалистов, руководителей, учащихся, их родителей.* Это направление предусматривает включение в программы подготовки, профессиональной переподготовки и повышения квалификации специалистов системы образования в СПб АППО образовательных модулей по наиболее актуальным проблемам социально-психологической направленности, издание научно-популярной психологической литературы кафедрой психологии академии, пропаганду научных психологических знаний в СМИ Санкт-Петербурга.

Реализация мероприятий в рамках этого направления позволит повысить адаптационные возможности учащихся, обеспечит психологически грамотный подход к воспитанию и обучению со стороны педагогов и родителей, явится профилактикой различного рода дидактогений, а также «профессионального выгорания» в педагогической среде, обеспечит экологичный подход к процессу обучения и воспитания. Это направление также предполагает проведение перспективных прикладных психологических исследований в области образования. Примером может служить научно-исследовательская работа по теме профессионального выгорания и повышения стрессоустойчивости педагогических работников, проведенная кафедрой психологии в декабре 2009 – апреле 2010 года (мониторинг охватывал 3312 педагогов). Предмет исследования составляли уровень профессионального здоровья педагогов, симптомы стресса педагогов, причины стресса на работе, способы снятия стресса, используемые педагогами, уровень профессионального выгорания педагогов, отношение педагогов к здоровью с точки зрения ценностно-мотивационной, когнитивной, эмоциональной и поведенческой позиций и удовлетворенность педагогов своей работой.

Еще одно большое исследование было проведено в ноябре 2012 – апреле 2013 года с целью изучения мотивации профессиональной деятельности и уровня профессионального выгорания педагогических работников (выборка составила более 1000 педагогов) [3; 4].

Результаты исследования, в частности, позволили создать *обобщенный портрет педагога с точки зрения профессионального здоровья*

(по результатам шкалы диагностики поведения типа А С.Д. Положенцева и Д.А. Руднева): позитивное отношение к другим людям, уровень амбициозности и соревновательности ниже среднего, умеренная напористость, отсутствие больших карьерных устремлений, наиболее выражены такие компоненты поведения, как нетерпеливость, энергичность, давление фактора времени, вовлеченность в работу.

Установлена, казалось бы, парадоксальная на первый взгляд вещь – не выявлена взаимосвязь трудового стажа и уровня профессионального здоровья работников образовательных организаций. Бытующее мнение о том, что чем дольше педагог работает в образовательной организации, тем выше уровень его профессионального выгорания, не нашел подтверждения. Это свидетельствует о том, что большой педагогический стаж не является обязательным фактором при возникновении синдрома профессионального выгорания.

В качестве ответа на вопрос *Что в наибольшей степени влияет на вас в процессе выполнения профессиональной деятельности?* педагоги предлагали следующие варианты: эмоциональное напряжение на работе, отсутствие ясности в оплате труда, взаимоотношения с коллегами, образе выполняемой работы, неритмичная работа («штурмовщина»), конфликты личностных ценностей с ценностями, декларируемыми организацией, финансовые проблемы.

Чаще всего педагоги обнаруживают у себя такие симптомы стресса, как чувство усталости (70% опрошенных указали на этот признак), нарушения сна (50%), подавленное настроение (47%), повышенное артериальное давление и повышенная раздражительность (по 43%), мышечное напряжение, боли в области шеи, спины (33%).

У каждого из нас в запасе имеется достаточно большой набор способов преодоления стресса. Он пополняется в течение всей жизни и во многом определяет стереотипы нашего поведения, привычки, стиль жизни, особенности характера и взаимоотношения с окружающими. В то же время постоянное использование неадекватных копинг-стратегий ведет к серьезным личностным нарушениям, которые мешают человеку нормально взаимодействовать с окружающим миром. Развиваются повышенная тревожность, агрессивность, эмоциональная нестабильность, депрессия, эгоцентризм, которые в науке называются личностными деформациями.

При изучении *стратегий преодоления стресса в практике педагогов* (они диагностировались с использованием опросника SACS) было установлено, что почти все стратегии, используемые педагогами (ассертивные, осторожные, импульсивные,

манипулятивные, агрессивные действия, вступление в социальный контакт, поиск социальной поддержки, избегание), отличаются средней степенью выраженности. Исключение составили стратегии асоциальных действий. Обнаружена прямая взаимосвязь уровня профессионального здоровья и использования неадекватных, асоциальных и агрессивных действий.

Среди *способов снятия стресса* педагоги чаще всего используют: общение с друзьями (на этот способ снятия стресса указали 59% опрошенных), музыку (53%), хобби (51%), юмор и смех, сон, поездки за город на природу (по 50%), чтение (43%), шопинг и прогулки (по 42%), общение с домашними животными (37%), общение с родственниками (36%), еду (34%), просмотр телевизора (28%), занятия спортом, путешествия, баню (сауну, бассейн и пр.) (по 27%).

Любопытным, на наш взгляд, представляется *исследование системы ценностей у педагогов*, являющейся основой высокой стрессоустойчивости. Ранжированный список ценностей выглядит таким образом: 1 – любовь (физическая и психическая близость с любимым человеком), 2 – здоровье (физическое и психическое), 3 – счастливая семейная жизнь, 4 – уверенность в себе, 5 – интересная работа, 6 – жизненная мудрость, 7 – материально обеспеченная жизнь, 8 – познание, 9 – наличие друзей, 10 – развитие.

При этом уровень реализованности ценностей иной: 77,8% – наличие друзей, 70% – познание, 67,1% – развитие, 65% – активная деятельная жизнь, 64% – здоровье, 63,6% – общественное признание, 63% – интересная работа, 61% – свобода. Наименьший уровень реализованности отмечается у ценностей: материально обеспеченная жизнь (48%), счастье других (48%), жизненная мудрость (47%), возможность сделать профессиональную карьеру (45,8%). Такое рассогласование в системе ценностей и уровне их реализованности, на наш взгляд, является ведущим фактором развития профессионального выгорания у педагогов.

Признаки профессионального выгорания педагогов:

- чувство безразличия, скуки, эмоционального истощения, изнеможения;
- чувство постоянной усталости (синдром хронической усталости);
- полная или частичная бессонница;
- повышенная раздражительность на незначительные, мелкие события, частые нервные срывы (вспышки немотивированного гнева, отказ от общения или уход в себя);
- дегуманизация, развитие негативного отношения к своим коллегам, ученикам, воспитанникам;

ощущение, что работа становится все тяжелее и тяжелее, а выполнять ее все труднее и труднее;

- сомнения в общей полезности педагогической деятельности, обесцениваются профессиональные достижения, постоянные переживания относительно своей профессиональной и личной несостоятельности;
- продуктивная творческая деятельность сменяется формальным исполнением обязанностей;
- утрата чувства юмора, опустошенность;
- ухудшение качественных и количественных показателей работы;
- появление мыслей о незаслуженности своего положения в обществе, недостаточной оцененности окружающими трудовых усилий, о собственном несовершенстве.

Как правило, на *профессиональное выгорание педагогов оказывают влияние следующие факторы:*

- низкая удовлетворенность профессиональным и социальным статусом;
- переживание несоответствия между затратами сил на выполняемую работу и ее оплатой;
- хроническая напряженная психоэмоциональная деятельность педагога;
- перфекционизм, повышенная ответственность за исполняемые функции, увеличение трудового времени за счет работы на дому;
- нехватка положительной мотивации в работе; организация деятельности в конкретном учреждении, отличающаяся дестабилизирующими проявлениями (неотчетливый стиль управления, неблагоприятная морально-психологическая атмосфера в коллективе и пр.); психологически трудный контингент воспитанников, с которым педагог работает (например, дети и подростки с отклонениями в развитии); склонность к эмоциональной ригидности, интенсивным переживаниям [3; 4].

2. *Информационно-аналитическое обеспечение системы управления образованием* предполагает систему мер, направленных на профилактику и устранение факторов негативного воздействия образовательной среды на развитие личности обучающихся, воспитанников, в том числе психологического насилия; мониторинг и анализ развивающего характера и безопасности образовательной среды, эффективности образовательных (обучающих, развивающих, воспитательных) программ, уровня развития и социально-психологической компетентности обучающихся.

3. *Психологическое проектирование* включает в себя разработку системы социальных, педагогических, психологических мероприятий для создания психологически безопасной, развивающей образовательной среды, ориентированной на:

- воспитание уважительного отношения к истории, культуре своей страны;
- усвоение ее нравственных идеалов, общественно одобряемых моделей поведения;
- формирование активной жизненной позиции;
- развитие психологической готовности к противодействию негативным влияниям социума;
- формирование социально-психологической компетентности всех участников образовательного процесса, обеспечивающей возможность компетентного выбора личностью своего жизненного пути, самостоятельного решения проблем;
- формирование умения анализировать ситуацию и выбирать соответствующее поведение, не ущемляющее свободы и достоинства другого.

Психологическая составляющая в образовательном проектировании призвана сохранить и укрепить психическое и социальное здоровье и благополучие всех участников проектных изменений, обеспечить обучение, воспитание и развитие обучающихся, воспитанников с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей, восприимчивости к различного рода педагогическим технологиям, возможности усваивать предлагаемые объемы информации, эмоционального благополучия.

4. *Психологическая экспертиза* предполагает:

- оценку соответствия образовательной среды (образовательных программ, учебных пособий, образовательных маршрутов и т. п.) поставленным развивающим и воспитательным задачам, а также возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся;
- оценку психологической компетентности при проведении комплексной психолого-педагогической экспертизы профессиональной деятельности специалистов образовательных учреждений.

Цель психологической экспертизы – обеспечение безопасной, развивающей, психологически комфортной среды, в которой растет, обучается и воспитывается, ребенок; гуманизация средств и способов воспитательного воздействия на развивающуюся личность; защита «пространства детства» от деструктивного воспитательного и психологического влияния.

Интересным представляется анализ ответов, полученных в ходе опроса педагогов-психологов и педагогов образовательных организаций о том, какова основная польза от деятельности педагогов-психологов в образовательном учреждении (табл. 1).

Как видно из представленных данных, такое рассогласование между самооценкой педагогов-психологов о своей работе и мнением других педагогов может объясняться как завышенной самооценкой педагогов-психологов, так и неумением

педагога-психолога проводить внутренние PR-мероприятия в той организации, где они работают, с целью раскрытия, чем занимается психолог. Ведь не секрет, что значительная часть его работы «не на виду» (индивидуальные консультации, индивидуальные беседы с родителями, учениками, учителями).

5. *Оказание психологической помощи участникам образовательного процесса на всех образовательных уровнях (дошкольное, школьное, дополнительное, начальное, среднее и высшее профессиональное).* Указанное направление сосредотачивает внимание психологов на преодолении психолого-педагогических проблем, возникающих у участников образовательного процесса в различных социальных ситуациях; оказание помощи в выборе образовательного маршрута с учетом личностных и интеллектуальных особенностей, возможностей и склонностей; профессиональную ориентацию; оказание психологической помощи в планировании и реализации профессиональной карьеры.

Это направление включает:

- *психологическое просвещение* – систему мероприятий, направленных на формирование у обучающихся, воспитанников и их родителей, педагогических работников и руководителей образовательных учреждений психологической компетентности, а также потребности в психологических знаниях, желании использовать их в интересах собственного развития и для решения профессиональных задач;

- *психологическую профилактику* – мероприятия, направленные на выявление и предупреждение возникновения явлений дезадаптации обучающихся, воспитанников в образовательных организациях, разработку профилактических программ и конкретных рекомендаций обучающимся, воспитанникам, педагогическим работникам, родителям по оказанию помощи в вопросах воспитания, обучения и развития;

- *психологическую диагностику* – психолого-педагогическое изучение обучающихся, воспитанников на протяжении всего периода обучения, определение индивидуальных особенностей и склонностей личности, ее потенциальных возможностей в процессе обучения и воспитания, в профессиональном самоопределении, а также выявление причин и механизмов нарушений в обучении, развитии, социальной адаптации;

- *психологическое консультирование* – оказание помощи личности в ее самопознании, адекватной самооценке и адаптации в реальных жизненных условиях, формировании ценностно-мотивационной сферы, преодолении кризисных ситуаций и достижении эмоциональной устойчивости, способствующих непрерывному личностному росту

Таблица 1

Какова польза от работы психолога в образовательной организации (% опрошенных)

Направление работы	Мнение педагогов-психологов	Мнение других педагогов
Помощь родителям, семье	67	30
Работа с учителями (в частности, по профилактике профессионального выгорания)	48	30
Разрешение конфликтов	71	23
Помощь детям	100	46

и саморазвитию, включая индивидуальные и групповые консультации обучающихся, воспитанников, педагогов, родителей;

- *психологическую коррекцию и развитие* – активное психологическое воздействие, направленное на устранение или компенсацию выявленных отклонений в психическом и личностном развитии обучающихся со стойкими затруднениями в освоении образовательной программы. Целью психологической коррекции и развития является достижение адаптации в образовательной среде, гармонизация личности и межличностных отношений;

- *профессиональную ориентацию* – психологическое обеспечение профессионального самоопределения и выбора оптимального вида занятости обучающихся с учетом их интеллектуально-личностных возможностей, мотивационной направленности и социально-экономической ситуации на рынке труда.

По мнению директоров образовательных организаций, основная польза от деятельности педагогов-психологов заключается в систематических исследованиях (адаптация – 1, 5 и 10-е классы) – 42% директоров, работа с детьми «зоны риска» – 36%, консультирование родителей по проблемам взаимоотношений с детьми – 36%, помощь учителям – 36%, выступления на родительских собраниях – 30%, составление психологического портрета класса – 30%, помощь в разрешении конфликтов – 30%.

Отметим также, что руководители образовательных организаций ждут от психолога работы по профилактике профессионального выгорания педагогов – 30%, профориентации подростков – 19%, по созданию лектория для родителей – 18%, организации помощи классным родителям в работе с «трудными» детьми – 18%, тренингов с учащимися по межличностным отношениям – 17%.

6. *Обеспечение качества и доступности психологических услуг участникам образовательного процесса.* Это направление включает контроль качества психологических услуг, а также обеспечение специалистов унифицированным и сертифицированным психодиагностическим и коррекционно-развивающим инструментарием, необходимым для осуществления профессиональной деятельности.

Проводимые нами мониторинги показывают, что 42% педагогов-психологов работают в отдельно взятой образовательной организации три-четыре часа в неделю (по договору между ОО и ППМСЦ, где они состоят в штате), что, конечно же, мало для эффективной психологической работы; 37% работают по 18 часов (состоят в штате ОО).

Было также выявлено, что педагоги-психологи в основном занимаются: коррекцией эмоциональных проблем детей и подростков – 43%, развитием коммуникативных навыков – 38%, развитием волевых качеств – 20%, сопровождением в период адаптации (1, 5, 10-е классы) – 19%, развитием познавательных процессов – 18%. Лишь один (!) человек из всех опрошенных сказал, что воспитывает у детей порядочность, гражданскую позицию, ответственность.

Наиболее часто выполняемые психологами виды профессиональной деятельности: социально-посредническая деятельность в ситуации конфликта – ею занимаются 32% педагогов-психологов несколько раз в год, консультирование учащихся – 34% несколько раз в неделю, психодиагностика – 24% несколько раз в месяц, участие в аттестации педагогов – 31% один раз в год, индивидуальная коррекционно-развивающая работа – 43% несколько раз в неделю, консультирование родителей и педагогов – 44% несколько раз в неделю.

Нельзя не отметить стремление педагогов-психологов использовать в своей профессиональной деятельности инновационные формы работы: использование современных ИКТ для оказания помощи детям и подросткам; использование на родительских собраниях и педсоветах проблемного диалога; тренинги безопасного поведения, проводимые в школьных коллективах; разрабатываемые в образовательных организациях программы духовно-нравственного развития школьников; использование биологической обратной связи в воспитании у школьников навыков саморегуляции и развитии регулятивного потенциала; подготовка волонтеров из числа учащихся, состоящих на учете в отделах по делам несовершеннолетних; использование в учебно-воспитательном

процессе методов арт-терапии, сказкотерапии, фототерапии. Так, в ГБОУ ДОД Молодежный творческий форум Китеж плюс (Приморский район) реализуется программа «Формирование условий и оценка результатов духовно-нравственного развития и воспитания в условиях дополнительного образования». В ППМСЦ Пушкинского района на протяжении нескольких лет педагогами-психологами И.В. Шингаевой и И.Е. Котовской реализуется программа психолого-педагогического сопровождения родителей «Родительское счастье». В ГБОУ гимназии № 272 Адмиралтейского района (директор Г.А. Калмыкова) ежегодно проводится городская психологическая конференция школьников «Ровесник – ровеснику», а с 2013 года начала реализовываться опытно-экспериментальная работа по теме «Развивающая среда школы как пространство самореализации личности обучающегося», в которой активное участие принимают педагоги Н.П. Лютова, Н.Е. Синиченко, В.Н. Капустникова. Пользуются популярностью в образовательных организациях такие яркие, эмоционально окрашенные воспитательные мероприятия, как «Праздник Апельсина», «День сладкой пятёрки», «День веснушек», «День креатива» и др.

7. *Повышение качества профессиональной подготовки психологов, работающих в системе образования,* предполагает развитие кадрового потенциала, внесение изменений в образовательные стандарты с целью расширения специализаций психологов с учетом нужд и потребностей системы образования, внедрение личностно ориентированных моделей повышения квалификации педагогов-психологов; повышение уровня профессионализма специалистов, участие в деятельности профессиональных объединений и организаций.

В заключение отметим, что основная цель службы практической психологии в образовании – это всемерное содействие формированию подрастающего поколения, обеспечение их психического здоровья обучающихся. Основными направлениями психологического обеспечения образования являются: повышение психологической компетентности всех участников образовательного процесса; информационно-аналитическое обеспечение системы управления образованием; психологическое проектирование; психологическая экспертиза; оказание психологической помощи участникам образовательного процесса на всех образовательных уровнях; обеспечение качества и доступности психологических услуг участникам образовательного процесса; повышение качества профессиональной подготовки психологов, работающих в системе образования.

Список литературы

1. Закон РФ № 273 от 29.12.2012 г. «Об образовании в Российской Федерации». URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 16.11.2013).
2. Шингаев С.М. 25 лет службе практической психологии в системе образования Санкт-Петербурга: история, будущее // Формирование психологической культуры личности, семьи и общества: сб. материалов XVIII международной научно-практической конференции «Служба практической психологии в системе образования / под общ. ред. С.М. Шингаева. СПб.: СПб АППО, 2014. С. 15–19.
3. Шингаев С.М. Психологическое обеспечение профессионального здоровья педагогов: методические рекомендации. СПб.: СПбГУ, 2011. 176 с.
4. Шингаев С.М. Психология профессионального здоровья педагогов: методические рекомендации. СПб.: СПб АППО, 2012. 122 с.

УДК 371.123

М.Н. Теречева

РЕЧЕВАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА СОВРЕМЕННОГО МЕГАПОЛИСА

Речевая среда современного мегаполиса как сложный лингвистический, лингвосоциальный и лингвокультурный феномен достаточно хорошо изучена в самых разных аспектах [1]. Однако понятие «речевая среда» города исследовано недостаточно, как и влияние речевой среды мегаполиса на речевую культуру педагога.

По мнению лингвистов, социологов и других ученых, языковая и речевая среды претерпели количественные и качественные изменения. Понятия «языковая среда» и «речевая среда», достаточно близкие по значению, имеют свои особенности: язык – это система знаков, средств и правил говорения, а речь – это форма существования языка, его воплощения, реализации. Анализируя количественные изменения, можно сделать вывод об увеличении и вследствие этого разнообразии компонентов языковой среды современного мегаполиса. Перечислим некоторые из них: бытовое общение горожанина и семьи, современное публичное речевое общение, СМИ, язык документов, научная речевая среда, современная и историческая ономастика, городская топонимика, речевая среда подрастающего поколения, профессиональная речевая среда и др.

Наибольшие качественные изменения, на наш взгляд, затронули среду СМИ как фонового окружения речевого быта горожанина и профессиональной речевой среды педагогического сообщества.

Характеризуя языковую среду современного мегаполиса с позиций теории систем, можно сделать следующие выводы. Каждый компонент языковой системы, будучи подсистемой, обладает определенными целями и задачами. Для каждого компонента характерно наличие внутренней (микро) и внешней (макро) речевой среды. Речевая микросреда включает непосредственное речевое окружение человека – семью, профессиональную, учебную и другие среды, подразумевающие частое общение. Речевая макросреда охватывает среды с более редким общением. Для каждого человека и каждого компонента языковой среды комбинации, составляющие микро – и макросреды, являются индивидуальными и склонными к изменчивости. Языковые микро – и макросреды оказывают основное воздействие на зарождение в подсознании тех импульсов, которые впоследствии

преобразуются в паттерны речевого поведения и влияют на формирование языковой личности.

Все компоненты языковой среды оказывают влияние друг на друга и являются субъектами и объектами взаимодействия. Одни компоненты влияют интенсивно на всех уровнях системы, это «точки бифуркации» [2]. Возникновение их приходится на моменты появления книгопечатания, радио, телевидения, интернет-пространства и мультимедийной среды, которые сделали условными временные, географические и исторические границы. «Точки бифуркации» создают новые коммуникативные, речевые, языковые среды и качественно модернизируют уже имеющиеся. Другие компоненты языковой среды влияют на нее не столь интенсивно и волнообразно, но постоянно (например, языковая среда образовательного учреждения). Языковая среда, являясь открытой системой, на всех иерархических уровнях подвергается влиянию извне и претерпевает изменения – от примитивного элементарного к более совершенному.

Характеризуя языковую среду с лингвистической точки зрения, можно сделать следующие выводы. Языковая среда может быть естественной и искусственной. Необходимо отметить, что стихийная или спонтанная речь имеет значение для существования и развития естественной языковой среды. Развивающим потенциалом обладает любая речевая среда, но естественная среда развивается спонтанно и не регулируется, а развивающаяся среда ограничена определенными рамками. Языковая среда многообразна, о чем свидетельствуют перечисленные нами компоненты; она имеет склонность к изменчивости, хотя представляет собою единое информационное пространство [3].

Согласно теории систем, элементарные изменения во внутренней системе одного компонента языковой среды приводят к изменению самого компонента как системы, других компонентов среды, всей среды и всей системы, надсистемы и суперсистемы. Именно данное свойство системы делает особо значимой и ответственной речевую профессиональную деятельность педагога, который посредством формирования языковой личности учащегося, педагогизации речевой среды играет важную роль в сохранении языковой и речевой нормы современного мегаполиса.

Речь учителя – явление многоплановое, междисциплинарное, интегративное, метапредметное. Полифункциональность речи педагога как коммуниканта представлена многообразием действий, которые ему приходится совершать в этой роли [4]. Сферой профессиональной речевой деятельности педагога является широкий круг лиц, разнообразный по возрасту, социальному статусу, личностным особенностям. Педагог не имеет возможности выбирать партнеров по общению или «удобную» для него аудиторию, отдавать предпочтение отдельным лицам и строить процесс взаимоотношения с определенным типом учащихся.

На сегодняшний день сфера речевой деятельности педагогов значительно расширилась. Это связано с переходом образовательных учреждений на новые формы хозяйствования и повышением общественного престижа школы, успешности ее позиционирования в социально-образовательной среде, увеличением объема образовательных услуг и необходимостью конкурентоспособности.

Внешнее поле речевой среды педагога претерпело значительные количественные и качественные изменения и условно может быть разделено на профессиональную и социальную речевую среды. Согласно теории систем, профессиональная речевая среда входит в состав социальной, является ее частью, подсистемой или компонентом. Однако профессиональная речевая среда и профессиональная речевая деятельность оказывают такое значимое влияние на личность педагога, что превалирует и оказывает значительное влияние на речевую деятельность педагога и в социальной среде [4].

Под влиянием социальных изменений происходят пересечение и размывание границ социальной речевой среды и профессионального взаимодействия, которое выражается в виде «внешней сферы речевой деятельности педагога».

К новым или внешним сферам речевой деятельности педагога можно отнести [5]:

- PR-коммуникации – предоставление населению образовательных услуг; оказание педагогического влияния на окружающую действительность – педагогизация социальной среды;
- коммуникационный менеджмент – управление коммуникацией между организацией и общественностью.

Социально-педагогический аспект внешних коммуникативных связей проявляется не только в информационной и коммуникативной активности, но и в способности влияния на динамику общественных отношений.

PR-коммуникации предполагают установление и поддержание коммуникации между образовательным учреждением и:

- общественностью, при этом PR-адресатами являются общественность, семьи, родители;
- социальными объектами, которые осуществляются через публичную коммуникацию, при этом PR-адресатами являются вышестоящие организации, которые представлены органами управления образованием: методическими службами, районной и городской администрацией, министерством, инспекторскими, налоговыми службами.

К внешним корпоративно-коммуникативным мероприятиям относятся рекламные акции, презентации достижений, дни открытых дверей, вечера встреч, праздники, творческие отчеты, аттестация, конкурсы и др.

В условиях образовательного учреждения PR-деятельность выполняет следующие функции [5]:

- информационную – сообщение о специфике, конкурентоспособности учреждения;
- посредническую (медиаторную);
- побудительную, агитационную, стимулирующую к поступлению в данное учебное заведение;
- исследовательскую – изучение и анализ образовательных потребностей, интересов; системы отношений, мотивов, установок по отношению к образовательному учреждению;
- управленческую – организация ситуации общественного принятия и одобрения деятельности образовательного учреждения; формирование общественного мнения;
- воспитательную, обучающую, образовательную – представление, уточнение и коррекция своей педагогической миссии на основе обратной связи, педагогизации общественного сознания;
- имиджевую – создание социального позитивного образа учреждения.

Необходимо отметить, что педагоги – жители мегаполиса подвержены большему влиянию социальной речевой среды, нежели педагоги – жители небольших городов, сел, деревень.

Погружение в языковую среду ставит перед педагогом – жителем современного мегаполиса задачи нескольких направлений: изучение среды, адаптация к среде и взаимодействие со средой [6].

Первое направление предполагает: 1) определение степени взаимодействия понятий «языковая среда» и «языковая личность»; 2) определение характера и типов речевого поведения и речевого имиджа горожан и целенаправленное его формирование у учащихся; 3) выявление специфики влияния отдельных компонентов языковой среды (СМИ, рекламы) на формирование языкового облика мегаполиса и подрастающего поколения.

Второе направление включает адаптацию к речевой среде, которая является весьма важным для человека видом адаптации, наряду с исторической, географической, социальной,

профессиональной [4]. Речевая, языковая адаптация является метапредметной, и от уровня ее развития зависят качество жизни человека [6; 7]; субъект-объектные взаимоотношения учащихся с языковой средой города (формирование умения распознавать и использовать различные источники информации в едином информационном пространстве, которым является речевая среда мегаполиса); субъект-субъектные взаимоотношения учащихся с речевой средой города.

В качестве специфической для педагога как субъекта коммуникации следует выделить задачу формирования у учащихся охранительной функции по отношению к родному языку, языку культуры, языку города. Это в первую очередь относится к проблеме предупреждения засорения, искажения, размывания национальных основ языка и формирования эталонных моделей употребления языка (лингвоэкология [7; 8]; экология слова, мышления [9]; экология речи и речевое здоровье [6; 10]).

Третье направление предполагает повышение и сохранение качества речевой культуры педагога

при взаимодействии с речевой средой в условиях количественной и качественной перегрузки речеобразующего аппарата, высоких энергетических затрат организма на речевую деятельность. Необходимо отметить, что речь индивидуальна, и от того, в какой степени педагог владеет речевой культурой, зависит результат его деятельности. Речь педагога оказывает влияние не только на слушающего, создавая развивающую, здоровьесберегающую речевую среду, гармонизируя педагогическое общение, формируя гуманитарный диалог, но и на говорящего, отражаясь на качестве его профессиональной деятельности, качестве жизни и здоровья [6; 10].

В системе языковой среды мегаполиса трудно строго оценить значение каждого компонента. Однако в функционировании каждой из подсистем, систем и надсистем языковой среды ведущую роль играет человеческий фактор. Таким образом, трудно переоценить роль педагога в формировании языковой среды современного мегаполиса.

Список литературы

1. Крысин Л.П. Владение языком: лингвистический и социокультурный аспекты // Язык – культура – этнос. М.: Академия, 1994. С. 66–78.
2. Соколов А.В. Общая теория социальной коммуникации: учеб пособие. СПб.: Изд-во В.А. Михайлова, 2002. – 461 с.
3. Лотман Ю.М. Семиосфера. СПб.: Искусство – СПб, 2000. 704 с.
4. Браже Т.Г. Гуманитарная культура взрослых как андрагогическая проблема. СПб.: СПб АППО, 2008. 154 с.
5. Колесникова И.А. Коммуникативная деятельность педагога / под ред. В.А. Сластенина. М.: Академия, 2007. 327 с.
6. Теречева М.Н. Гуманитарные технологии в структуре педагогической валеологии как средство развития речевой культуры педагога // Ярославский педагогический вестник. 2012. Т. II. № 3. С. 356–359.
7. Татарникова Л.Г., Булычева И.Н. Лингвоэкологические риски педагогического процесса и пути их устранения в современной школе: методическое пособие. СПб.: Крисмас+, 2007. 135 с.
8. Haugen E. Ecology of Language. Cambridge: Cambridge University Press, 1972. 120 p.
9. Виноградов В.В. Проблемы культуры речи и некоторые задачи русского языкознания // Проблемы русской стилистики. М.: Высш. школа, 1981. С. 182–183.
10. Теречева М.Н. Контроль качества и управление рисками в речевой деятельности педагога // «Педагогика высшей школы: диалог эпох»: материалы международной научно-практической конференции / под ред. И.Ю. Лапиной, С.Ю. Каргопольцева. СПб.: СПбГАСУ, 2013. С. 106–110.

УДК 371.263

Е.Г. Бойцова

УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФОРМИРУЮЩЕГО ОЦЕНИВАНИЯ

Быстрый темп развития образования на современном этапе порождает определенные педагогические противоречия, которые препятствуют качественному и эффективному обучению. Так, например, одно из основных противоречий – «противоречие между многообразием индивидуальных возможностей и потребностей школьников, разнообразием образовательных запросов и отсутствием свободы выбора форм, методов и стратегий обучения» [1, с. 135]. Кроме того, в последнее время наметились и новые тенденции в предпочтении учащихся в выборе знаний. «Современные ученики отдают предпочтение предметам, способствующим их личностному развитию и заданиям, носящим межпредметный и надпредметный характер. Подавляющее большинство учащихся высказали большую заинтересованность в новых видах знаний, представленных через проблемные задания, кейсы, ситуационные задания, в разнообразии носителей содержания образования (бумажных и электронных)» [2, с. 31]. Такие изменения, безусловно, требуют внедрения в образовательную практику разнообразных методов, приемов, технологий обучения, а следовательно, и разнообразных методов и приемов их оценивания.

Неотъемлемой частью организации современного образовательного процесса является проведение формирующего оценивания. Под формирующим оцениванием понимается оценивание в ходе обучения, когда анализируются знания, умения, ценностные установки, а также коммуникативные умения учащегося, устанавливается обратная связь об успехах и недостатках учащегося. Основная цель такого оценивания – мотивировать учащегося на дальнейшее обучение, планирование целей и путей их достижения. Согласно мнению зарубежных исследователей в области формирующего оценивания, его основной чертой является применение такие приемов и методов, которые приводят к улучшению качества знаний обучающихся [3]. Формирующее оценивание является и для учителя, и для ученика инструментом обратной связи, который позволяет оценить текущее состояние обученности и определить перспективы дальнейшего развития (Harlen, James). Формирующее оценивание будет являться таковым только

в том случае, если его результаты могут быть немедленно использованы для определения новых путей и форм обучения (Lorie Shepard). Для проведения формирующего оценивания не важно, какие формы, приемы и методы мы используем. Это могут быть тесты, опросы, проекты, выступления и т. д. Формирующим его делают не набор определенных заданий, а цель проведения.

Обзор и анализ научных исследований зарубежных авторов позволил сделать вывод о том, что оценивание будет являться формирующим, если выполнены следующие условия: задания для оценивания соответствуют по содержанию пройденному материалу, используются знакомые для учащихся и соответствующие их возрасту формы заданий, составленные таким образом, чтобы выявить возможные проблемы у каждого ученика и показать очевидность процесса размышления, приведшего к данному результату. Результаты проведенного формирующего оценивания должны быть сразу же доступны для учителя и ученика, учитель и ученик будут иметь возможность по результатам оценивания планировать определенные действия, направленные на повышение качества знаний. Так как процесс обучения является непрерывным, процесс формирующего оценивания также должен быть непрерывным. Оно проводится не только по итогам прохождения определенного блока, но и в процессе обучения. В ходе формирующего оценивания обращается внимание на достижения учащихся в их развитии. Результаты оценивания сравниваются с предыдущими результатами данного ученика.

Существует достаточно много разнообразных методов и приемов формирующего оценивания, которые отличаются по содержанию, форме, времени и способам проведения. Между тем, спонтанность их использования, необоснованность выбора тех или иных методов и приемов, злоупотребление большим их количеством в ущерб предметному содержанию урока, выбор методов и приемов по принципу личного предпочтения учителя и повторяющегося их использования из урока в урок могут привести к снижению качества применения формирующего оценивания.

Качество применения формирующего оценивания заключается в понимании его главной

сути – повышения качества образования учащегося за счет осмысления педагогом и учеником проблем ученика и совместного их преодоления. Одной из необходимых составляющих качества применения формирующего оценивания является соответствие полученного результата такого оценивания реальному уровню знаний учащегося. Одна из причин снижения качества применения формирующего оценивания – несоответствие методов и приемов формирующего оценивания, применяемых учителем, стилю учения ребенка. В этом случае результаты оценивания будут занижены.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что для правильного выбора и использования различных методов и приемов формирующего оценивания требуется определенная их вариативность.

Под вариативностью методов и приемов формирующего оценивания понимается возможность использования их различных сочетаний в зависимости от предпочтения ученика. Необходимость такой вариативности обусловлена тем, что ученик, имея выбор методов и приемов оценивания, интуитивно выберет именно те из них, которые соответствуют его стилю учения. Для того чтобы обеспечить правильность применения формирующего оценивания, необходимо представить ученику выбор из всего спектра видов методов и приемов формирующего оценивания. Для этого педагогу необходимо знать их классификацию.

Согласно многочисленным исследованиям зарубежных (Frederico, Ford, Chen, Butler, Kolb и др.) и отечественных ученых (М.А. Холодная), успешность обучения ученика зависит от того, насколько методы и приемы обучения и контроля соответствуют его индивидуальному стилю учения. Под стилем учения понимается «индивидуально-своеобразные способы усвоения информации в учебной деятельности, в более широком понимании – присущие данному ученику устойчивые способы взаимодействия со своим образовательным окружением» [4, с. 252]. Согласно определению Д. Колба (D. Kolb), под стилем учения подразумевается уникальная модель учения, разработанная и используемая учеником во время процесса обучения [5]. Другой ученый (K. Butle) предположил, что стиль обучения – это выбранный обучающимся из существующих методов наиболее легкий и приемлемый для него лично способ постижения своего внутреннего мира,

окружающей действительности и их взаимодействия [6]. Несмотря на некоторые разногласия в определении стиля учения, все ученые сходятся во мнении, что стили учения необходимо классифицировать и использовать для выбора методов, приемов и технологий обучения.

Одна из наиболее распространенных классификаций – классификация Д. Колба. В данной классификации выделено четыре стиля учения: аккомодативный, дивергентный, ассимилятивный и конвергентный. Характеристики каждого из стилей представлены в таблице (табл. 1).

В зависимости от четырех стилей учения, представленных выше, можно предложить классификацию всех методов и приемов формирующего оценивания. Под характеристикой стиля в таблице понимаются присущие ученикам черты по восприятию, переработке информации, обучению. В разделе «Типы заданий» описываются структуры заданий, которые могут быть интересны ученикам данного стиля. Могут быть использованы типы заданий с «открытым» ответом (творческий тип заданий), в которых нет единственного правильного ответа (сочинения, рассуждения, эссе), задания с «открытым» ответом, имеющие правильный ответ, который может быть получен различными способами (различные математические и физические задания), и задания с возможностью самостоятельного выбора вида задания для достижения поставленной цели (проектная и исследовательская деятельность). Вариативность применения методов и приемов формирующего оценивания будет достигаться за счет того, что учитель, используя данную классификацию, выберет несколько методов и приемов формирующего оценивания, соответствующих различным стилям учения, и на этапе, когда предусмотрено проведение формирующего оценивания, предложит их учащимся на выбор. Ученики выберут те из них, которые в большей степени соответствуют их стилю учения.

Таким образом, используя классификацию методов и приемов формирующего оценивания, в основе которой лежат стили учения, учитель получает возможность предоставить учащимся выбор тех методов и приемов оценивания, которые в большей степени будут отражать реальное состояние уровня владения учащимися учебного материала, а, следовательно, будут являться гарантом качества применения формирующего оценивания.

Таблица 1

**Классификация методов и приемов
формирующего оценивания в зависимости от стиля учения**

Стиль учения	Характеристика стиля	Типы заданий	Пример методов и приемов формирующего оценивания
Аккомодативный	Восприятие информации на уровне конкретных впечатлений, обучение на основе предметных действий, выполнение конкретных вещей, риск и экспериментирование, склонность к лидерству и управлению другими людьми	Анализ информации. Методы и приемы оценивания, приближенные к предметным. Задания с выбором ответов	Вопросы для тестов Ученики пишут по какой-либо теме вопросы для теста и возможные ответы к ним в формате, соответствующем заданному учителем. Матрица запоминания Ученики заполняют клетки диаграммы, которая имеет два измерения или две оси, обозначенные определенным образом учителем. Например, для музыкального курса это будет название стиля (барокко, классицизм) и страны (Германия, Франция и др.). Затем ученики помещают в нужную клетку разных композиторов, демонстрируя свою способность помнить и классифицировать ключевые понятия
Дивергентный	Синтезирование и интегрирование информации из разных источников, групповая работа, склонность к инновациям, богатое воображение, желание решать проблемы	Творческие – сочинения, рассказы, рассуждения. Открытые вопросы (возможность дать собственный развернутый ответ). «Открытые» задания. Задания с «открытым» ответом	Эссе Написание короткого эссе по вопросам. Что самое главное ты узнал сегодня? Какие вопросы остались для тебя непонятными? Цепочка заметок Ученики передают друг другу конверт, на котором учитель написал один вопрос по поводу происходящего на уроке. Получив конверт, ученик находит момент, пишет ответ и кладёт его в конверт
Ассимилятивный	Восприятие и переработка информации в режиме абстрактного обоснования и рефлексии, четкая логика и последовательность мышления, формулировка теорий, исследование фактов, изучение различных идей, мнения экспертов, групповая деятельность, умение планировать свое время	Логические задания – рассуждения по алгоритму, задания с выбором ответа, различные виды рефлексивных заданий. Задания с «открытым» подходом	Карты понятий Ученикам предлагается построить двумерную иерархически организованную сетевую диаграмму, которая отражает структуру знаний в определенной предметной области, какой ее видит ученик, преподаватель или эксперт. Карта состоит из названий понятий, помещенных в рамки; они связаны линиями, фиксирующими соотношения этих понятий в направлении от общего к частному. Рассуждение по алгоритму На первом этапе работы учитель совместно с учащимися вырабатывает алгоритм выбора ответа на поставленную задачу, который визуализируется. На втором этапе учащиеся выполняют задание самостоятельно. На третьем этапе учащиеся используют заранее разработанный алгоритм, озвучивают результаты своей работы, объясняя вслух логику своего рассуждения

Стиль учения	Характеристика стиля	Типы заданий	Пример методов и приемов формирующего оценивания
Конвергентный	<p>Восприятие информации на уровне общих идей, ориентация на практическую реализацию идей, желание знать, как устроены и работают различные вещи, решение одновременно одной проблемы, стремление к проверке различных теорий, стратегическое мышление, толерантность к неопределенности, эффективность в принятии решений</p>	<p>Задания, имеющие практическую направленность.</p> <p>Логические задания.</p> <p>Задания с «открытым» подходом</p>	<p>Карты приложений После преподавания важной теории, принципа или процедуры учеников просят написать по крайней мере один вариант реального приложения того, что они только что изучили.</p> <p>Почему? Способ уточнения сказанного, согласно которому вычлененное из текста предложение может быть переделано тремя способами: 1) перефразировано с сохранением смысла, 2) перефразировано с изменением смысла; 3) заменено на «обманку» (то есть предложение, сходное по синтаксической структуре и тематике, но не имеющее никакого отношения к оригинальному предложению и отрывку в целом). В качестве четвертой альтернативы можно добавить само предложение без изменений. Учащиеся читают исходный отрывок, а затем на отдельном листе, где приведены вышеописанные варианты предложений, они помечают <i>верно</i> или <i>неверно</i>, проверяя соответствие предложений прочитанному отрывку</p>

Список литературы

1. Даутова О.Б. Теоретические основы проектирования новой модели учебно-познавательной деятельности школьника // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2009. № 3. С. 130–134.
2. Крылова О.Н. Знаниевая традиция современного содержания школьного образования: новые дидактические смыслы // Человек и образование. 2012. № 1. С. 27–32.
3. Black P., Wiliam D. Seven strategies of assessment for learning. Oxford: Oxford UP, 2008. 92 p.
4. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. СПб.: Питер, 2004. 384 с.
5. Kolb D. Learning style inventory. Boston, MA: Hay Group, Hay Resources Direct, 1985. 118 p.
6. Butler K. Learning and teaching style in theory and practice. Columbia: Gregorc Associates, 1987. 224 p.

ОТ СЕМЕЙНОГО К ПОСТДИПЛОМНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ: ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА

УДК 37.018.46

Г.И. Власова

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ СТРАТЕГИЙ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Изменения социально-экономической ситуации в современной России выступают в качестве предпосылок реформ в системе образования. В профессиональной среде все большую актуальность приобретает проблема образования как фактора повышения социального статуса и профессионального роста, что ведет к достижению более высокого уровня жизни современного человека.

В качестве отправной точки реформирования и реконструкции системы образования в данный момент выступает закон «Об образовании в РФ». Самоопределение и самореализация личности, а также формирование у обучающихся компетенций, адекватных современной и перспективной картине мира, представляют собой ключевые идеи данного закона.

В этой связи в качестве одной из наиболее актуальных проблем современно образования выступает потребность образовательных учреждений в обновлении профессионально-педагогического инструментария. Именно эта потребность породила педагогическую инноватику, связанную с поиском новых подходов, оригинальных нетрадиционных концепций и технологий. Эти факторы и элементы связываются, как правило, с актуальной проблемой постдипломного образования педагогов, повышением их квалификации для возможной творческой работы в условиях современных образовательных учреждений и с учетом требований, связанных с реформированием образования. В этом случае речь идет о формировании и развитии у современных педагогов собственных профессиональных

ориентиров в условиях различных нововведений, а также использования научно-педагогических новаций при профессиональной переподготовке или повышении квалификации самих педагогов.

«Инновационные процессы в системе образования не могут получить полноценного развития без преемственной связи с богатейшим новаторским опытом и интеграции с прогрессивной мировой педагогической мыслью. Всесторонний учет и творческое использование опыта инновационных изменений позволяют объективно оценивать сравнительную эффективность инновационных преобразований в педагогической практике» [1].

Многогранность проблем последипломного образования педагогических кадров связана с тем, что динамические изменения, происходящие в системе образования постоянно, с учетом изменения законодательства увеличивают необходимый объем профессиональных знаний педагогов. Кроме того, она определяется социальным заказом общества на востребованного педагога, проявляющего творческую профессиональную активность при решении задач, связанных с реформированием в определенных конкретных условиях. Современный педагог должен уметь преодолевать недостатки и противоречия в развитии системы последипломного образования, а также сознавать важность создания целостной системы организационных форм, содержания и управления процессами переподготовки и повышения квалификации.

Методологические основы развития институтов повышения квалификации педагогов, их

перерастания в учреждения последипломного образования с принципиально новыми функциями разрабатывались рядом исследовательских коллективов: Институтом образования взрослых РАО, Академией повышения квалификации и профессиональной подготовки работников образования Министерства общего образования РФ, факультетом организаторов народного образования Московского педагогического государственного университета, институтом непрерывного педагогического образования Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого, Санкт-Петербургским государственным университетом педагогического мастерства, Санкт-Петербургской академией постдипломного педагогического образования. Анализ работы институтов последипломного образования педагогических кадров показал, что накоплен достаточный опыт в формировании и применении инновационных проектов и концепций развития последипломного образования в рамках социокультурного и гуманитарно-аксиологического характера [2], профессионально-педагогического становления учителя в системе непрерывной подготовки педагогических кадров [3], личностно-ориентированного подхода в вопросах повышения квалификации учителей на коррекционно-диагностической основе [4; 5], развития и прогнозирования федеральной, региональной и регионально-национальной системы последипломной подготовки педагогических кадров [6; 7].

Формирование и развитие образовательных стратегий постдипломного образования педагогических кадров связано с существующими традиционными и вновь возникающими противоречиями между идеологическими идеями реформирования гуманитарно-образовательной среды последипломного образования с обозначением определенных личностных ценностей развития педагогов и несовершенством системы конструктивных содержательных моделей инновационных процессов, необходимостью системного функционального совершенствования процессов, связанных с инновационной деятельностью институтов повышения квалификации и использованием в них лишь незначительных фрагментарных изменений. Помимо этого, интенсивный поток инновационных процессов не имеет в настоящее время достаточно обоснованной научной базы их функционирования. Также существует проблема «различной ценностной ориентации» родителей, учеников и учителей, для решения которой пока не существует продуктивного согласования с гуманитарной парадигмой образования.

Инновационные образовательные стратегии призваны решить данные противоречия путем выявления взаимосвязей между теоретическим

проектированием и моделированием и их практической реализацией в системе непрерывного образования педагогических кадров. При этом предполагается, что работа таких взаимосвязей возможна и будет эффективной при использовании достаточной четкости и полноты теоретических знаний об инновациях, возможности их логического применения в условиях конкретных курсов по переподготовке, отражающих специфику обучения специалистов. При этом должны использоваться элементы и этапы оптимизации для сохранения взаимосвязей между традиционными и инновационными формами, средствами и способами управления образовательными системами. В этом случае следует отметить, что для достижения оптимального результата в формировании определенных образовательных стратегий важны подготовленность педагогов, работающих в системе последипломного образования и педагогов, пришедших за получением «новых знаний об инновациях», практический опыт, который можно было бы спроецировать на свою дальнейшую деятельность в условиях конкретных учебных заведений. В этом случае педагоги, пришедшие на обучение, должны быть подготовлены к получению информации и внедрению ее в реальный образовательный процесс. Эта подготовленность должна иметь как интеллектуально-практический, так и социально-психологический характер [8; 9]. Только при позитивном настрое обучающихся и полноценной подготовке обучающихся возможна реализация программно-целевых инновационных систем, имеющих типологические и индивидуальные особенности, основанные на разнообразии социально-экономической и национальной среды.

В этом случае среда взаимодействия субъектов непрерывной педагогической деятельности в системе последипломного образования должна обладать гибкостью, открытостью и управляемостью, а также ориентацией на включение обучаемого педагога в процесс активного надситуативного самообразования, связанного с осмыслением и осознанием тенденций инновационного характера с проекцией на собственные педагогические компетенции (знания, умения и практический опыт). Здесь следует отметить, что любая стратегия, связанная с вопросами образования, должна опираться на тенденции государственного реформирования. В настоящее время к этим тенденциям в последипломном обучении педагогов относятся усиление ценностно-гуманитарного развития педагогов, социокультурные направленности повышения квалификации, развитие оптимального и, как следствие, вариативного компонентов обучения. Для этого педагогические и информационные

технологии должны рассматриваться как интегративный системообразующий элемент инновационных процессов, которые обуславливают определенное качество и практически ориентированную сущность развивающей среды последипломного образования, имеющую гуманитарно-развивающий характер.

В качестве примера вуза, способного реализовывать инновационные тенденции, а также создавать и развивать новые стратегии в образовании, связанного с вопросами последипломной подготовки педагогических работников, можно рассмотреть Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов Санкт-Петербургскую академию постдипломного педагогического образования. Это научно-методический центр дополнительного профессионального образования, известный в России и Европе. В нем комплексно решаются задачи подготовки, переподготовки педагогических кадров. Кроме того, в образовательном учреждении активно ведутся работы, связанные с разработкой вопросов фундаментального и практического (прикладного) характера.

При этом следует отметить, что академия работает как координальный центр системы дополнительного профессионального образования Северо-Запада России. Своей основной задачей учебное заведение считает стратегическое направление профессионально-личностного становления педагогов нового образования как устойчивое развитие последипломного обучения на основе инноваций. Принципами работы академии являются открытость, объективность, постоянное динамическое обновление, ответственность и принятие общественного оценивания.

Стратегия инновационного развития опирается в данном случае на удовлетворение потребностей руководящих работников и специалистов в получении знаний о новейших достижениях в определенных областях отечественной и зарубежной педагогической отрасли (научно-педагогических, научно-технических и других достижениях). Именно в этих направлениях производится курсовая и консультационная подготовка современных кадров учреждений начального, среднего, высшего профессионального образования по совершенствованию учебно-производственных процессов, форм, средств и методов организации образовательной деятельности.

Любая работа подобного заведения должна основываться на формируемой определенным образом научно-исследовательской и научно-методической работе. В рассматриваемом нами учебном заведении эта работа связана с вопросами

разработки перспективных моделей повышения квалификации, эффективного функционирования и профессионально-личностного развития педагогических работников в условиях инновационности, реформирования и модернизации системы профессионального образования, ее открытости и способности к распространенности при помощи сетевых технологий, позволяющих осуществлять взаимодействия педагогических профессиональных сообществ.

Помимо этого данное учебное заведение обеспечивает научно-методическое сопровождение организаций, а также проводит исследования и опытно-экспериментальные работы, связанные с внедрением диагностических, методических и других разработок. Кроме того, производится формирование банков и баз нормативных, научных и эмпирических данных, исследований и разработок в области информатизации педагогической деятельности в учреждениях начального профессионального и среднего профессионального образования.

В заключение отметим, что профессиональное развитие современных педагогов является результатом его профессиональной деятельности, который, в свою очередь, характеризуется процессуальными количественными и качественными изменениями в профессионально значимых структурах личности. В результате педагог стремится достичь определенного уровня самоорганизации в своей профессиональной деятельности, которая приводит его к процессу самообразования и профессионального самосовершенствования.

Любая образовательная стратегия, используемая в различных институтах (академиях, университетах) повышения квалификации должна опираться на некий комплекс необходимых и достаточных условий профессионального развития в системе профессиональной переподготовки и повышения квалификации. Этот комплекс определяется правилами, которые могут быть сформированы на основе анализа взаимодополняющих условий. К условиям профессионального развития педагога могут быть отнесены условия организации профессиональной деятельности, условия функционирования системы повышения квалификации, условия взаимодействия обучающего педагога с педагогами обучающимися, а также условия среды, связанной с профессионально-личностным развитием педагога. Реализация образовательной стратегии связана с использованием системы условий профессионального развития педагогических работников в условиях институтов повышения квалификации. Она способствует повышению эффективности профессионального развития и последующего саморазвития и самосовершенствования педагога.

Список литературы

1. *Кирова Т.А.* Аттестация педагогических работников как развивающая система: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Новгород. гос. ун-т им. Ярослава Мудрого. Великий Новгород, 2002. 23 с.
2. *Воронцова В.Г.* Гуманитарно-аксиологические основы постдипломного образования педагога. Псков: ПОИПКРО, 2001. 421 с.
3. *Шерайзина Р.М., Каплунович Т.А.* Профессиональное образование: опыт научно-педагогической рефлексии. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2003. 232 с.
4. *Зарипов К.З.* О возможностях перестройки деятельности НУУ по реализации диагностического подхода. М.: Изд-во АПН СССР, 1989. 83 с.
5. *Курнешова Л.Е.* Социально-психологические основы построения региональной программы развития образования. М.; Воронеж: Издательство «Институт практического психолога», 2000. 112 с.
6. *Исламшин Р.А., Гильмеева Р.Х., Медников В.В.* Моделирование личностно-ориентированного обучения. Казань: Медицина, 1997. 56 с.
7. Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития: труды международного сотрудничества. Вып. 8. СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2010. 654 с.
8. *Алексеев Н.И.* Педагогические основы проектирования личностно-ориентированного обучения: автореф. дис. ... докт. пед. наук / Урал. гос. проф. пед. ун-т. Екатеринбург. 1997. 45 с.
9. *Беляев В.И., Клинская Н.В.* Непрерывное образование учителя в педагогическом наследии С.Т. Шацкого // Педагогика. 1993. № 6. С. 68–72.

УДК 372.03

Т.А. Овечкина

К ВОПРОСУ О ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО СТАНДАРТА

Проблема преемственности дошкольного и начального общего образования активно обсуждается уже долгое время. Данный вопрос особенно актуален с точки зрения непрерывности развития ребенка, и необходимой предпосылкой доступности качественного общего образования является обеспечение равных стартовых возможностей детей к обучению в начальной школе в рамках дошкольного образования [1]. Поэтому одной из приоритетных задач развития дошкольного образования в России выступает достижение оптимального уровня развития каждого ребенка, что позволит ему быть успешным в школе.

Данная проблематика в контексте ряда других современных задач в полной мере представлена в новых федеральных нормативных документах: Законе РФ «Об образовании в Российской Федерации» [2], Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования [3], Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования [4].

Закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 3, ст. 5) отражает важный принцип государственной политики в сфере образования – гарантию права личности на образование в течение всей жизни. В соответствии со ст. 10, п. 4 Закона, дошкольное образование становится первой, равнозначной ступенью общего образования, что подтверждается (впервые в российской истории образования) введением Федерального государственного стандарта дошкольного образования (далее – ФГОС ДО). Согласно ст. 11 Закона Федеральные государственные образовательные стандарты имеют единую структуру и должны обеспечивать

- единство образовательного пространства Российской Федерации;
- преемственность основных образовательных программ;
- вариативность содержания образовательных программ с учетом образовательных потребностей и способностей обучающихся;
- государственные гарантии уровня и качества образования на основе единства обязательных требований к условиям реализации основных образовательных программ и результатам их освоения.

В настоящее время вопросы преемственности дошкольного и начального общего образования рассматриваются на новом организационно-правовом уровне в условиях реализации государственных ориентиров дальнейшего развития системы общего образования, обеспечения его доступности и качества в контексте требований ФГОС.

Федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного и начального образования отражают специфику каждого из уровней образования с учетом возрастных и психологических особенностей развития обучающихся. Основой непрерывности и преемственности образования на этапе дошкольного и начального общего образования являются согласованность и перспективность основных компонентов системы (целей, задач, содержания, методов, средств, форм организации воспитания и обучения) на каждом уровне образования для обеспечения преемственности в развитии ребенка. Системообразующим фактором преемственности становятся основные научные подходы в образовании, заложенные в основу ФГОС дошкольного и начального общего образования: системно-деятельностный, культурно-исторический, личностный подход. Содержание ФГОС дошкольного и ФГОС начального общего образования предусматривает обязательную преемственность основных образовательных программ дошкольного и начального образования, что гарантирует преемственность в формах организации, в отборе содержания образования и образовательных технологий. В Законе «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 64 «Дошкольное образование») предусмотрены основы преемственности дошкольного и начального общего образования в области результатов освоения основных образовательных программ: дошкольное образование направлено на формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, сохранение и укрепление здоровья детей. Законом РФ гарантируется, что образовательные программы дошкольного образования направлены на разностороннее развитие детей дошкольного возраста с учетом их возрастных и индивидуальных

особенностей, в том числе достижение ими уровня развития, необходимого и достаточного для успешного освоения образовательных программ начального общего образования, на основе индивидуального подхода и специфичных для детей дошкольного возраста видов деятельности. Таким образом, основания преемственности в результатах освоения образовательной программы прослеживаются в области достижения детьми личностных и метапредметных результатов. Наряду с общими подходами к достижению результатов освоения образовательной программы в ФГОС ДО отражена специфика результатов освоения дошкольниками образовательной программы в виде целевых ориентиров как социально-нормативных возрастных характеристик возможных достижений ребенка на этапе завершения уровня дошкольного образования. Особенности дошкольного образования (п. 4.1. ФГОС ДО) объясняют неправомерность требований от ребенка дошкольного возраста конкретных образовательных достижений, но педагогами может проводиться оценка индивидуального развития детей в рамках педагогической диагностики.

В заключение отметим, что преемственность условий реализации образовательной программы на уровне дошкольного и начального общего образования заключается в создании безопасной, комфортной, предметно-развивающей, материально-технической, информационно-образовательной среды, обеспечивающей возможность достижения обучающимися результатов освоения образовательной программы в соответствии с ФГОС. Важной составляющей обеспечения преемственности условий реализации образовательной программы является профессиональная готовность педагогов к реализации ФГОС дошкольного и начального общего образования. Педагог – ключевая фигура реализации ФГОС. Готовность педагога к принятию идей ФГОС, освоению новых компетенций, пониманию основ преемственности в развитии ребенка на каждом уровне образования, творческое отношение к осуществляемой образовательной деятельности – необходимые условия обеспечения преемственности дошкольного и начального общего образования в интересах ребенка как реализации его права на получение доступного и качественного образования.

Список литературы

1. Николаева А.Б. Детский сад и начальная школа: психологический акт преемственности. Ростов н/Д: Феникс, 2006.
2. Закон РФ № 273 от 29.12.2012 г. «Об образовании в Российской Федерации». URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 16.11.2013).
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. URL: http://минобрнауки.рф/документы/922/файл/748/ФГОС_НОО.pdf (дата обращения: 16.11.2013).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. URL: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2013/11/PR_1155.pdf (дата обращения: 16.11.2013).

УДК 371.388.6

Е.П. Морозова

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ И ЕЕ ТЬЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ: ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Новый взгляд на образовательные технологии и переосмысление педагогического опыта в контексте вызовов времени – необходимое требование к деятельности современного педагога-тьютора. Перед ним стоит задача не только помогать ученику решать школьные проблемы (успеваемость, общение, внеурочная занятость), но и обеспечивать его личностное развитие.

В современном школьном образовании под *тьюторством* понимается особая *педагогическая позиция*, связанная со специальным образом организованным образовательным процессом. *Тьюторское сопровождение* – это особый тип гуманитарного педагогического сопровождения, которое рассматривается с позиций «совместной продуктивной творческой деятельности субъектов, ориентированной на создание личностно значимых духовных ценностей и реализацию творческого потенциала в процессе образования» [1, с. 218].

В современной педагогической практике накоплен опыт применения технологий педагогического сопровождения, которые помогают тьютору индивидуализировать работу с учащимся. К ним относятся технологии проектирования, исследовательские методы, дебаты, портфолио, развитие критического мышления при чтении и письме, творческие мастерские, кейс-технологии, игры и т. п. [2].

Одним из инновационных направлений тьюторской работы является сопровождение исследовательской деятельности учащихся. Подготовка к исследовательской деятельности, обучение школьника умениям и навыкам исследовательского поиска становится важнейшей задачей современного образования. «При решении задач формирования способности учащихся к исследовательской деятельности возникает проблема целенаправленного обучения содержанию этой деятельности. Такое обучение включает формирование приемов моделирования исследовательской работы, определения оптимального ее режима, осознания и последовательной отработки рациональных приемов работы с учебным и научным материалом; овладение приемами углубленного и в то же время динамичного чтения, составления планов разнообразных действий, конспектирования,

постановки и решения исследовательских задач и др.» [3, с. 35].

Исследовательская деятельность связана с решением учащимися творческой, исследовательской задачи, предполагающей несколько вариантов ответов, а также наличие основных этапов, характерных для научного исследования:

- постановка проблемы;
- изучение теории, посвященной данной проблематике;
- подбор методов и методик исследования;
- практическое применение выбранных исследовательских методов;
- сбор, анализ, обобщение материала в порядке эксперимента;
- научный комментарий;
- выводы и прогноз.

Применительно к школьному образованию речь идет о познавательной учебно-исследовательской деятельности учащихся, которая может быть организована как на уроках, так и во внеурочное время. В процессе организации исследовательской деятельности тьютор ориентирует ученика на работу с различными источниками информации, что, в свою очередь, обогащает образовательный процесс, придает ему поисковый характер, а также мотивирует учащихся к научному творчеству (в соответствии с их подготовкой и уровнем развития познавательных и творческих способностей).

Тьюторское сопровождение исследовательской деятельности учащихся предполагает системную работу с каждым из подопечных. Прежде всего, тьютор помогает ученику выбрать интересную и значимую для него тему, в рамках которой затем выполняются задания экспериментального и исследовательского характера. Немаловажным условием реализации тьюторского сопровождения исследовательской деятельности учащихся является внеклассная работа, то есть система мероприятий, проводимых вне учебного заведения.

Таковыми мероприятиями могут быть:

- посещение научных учреждений;
- встречи с людьми, прославившими науку в данной области знаний;
- посещение выставок, связанных с проблематикой научных работ;

- встречи со студентами вузов, которые представляют те области знаний, по которым пишут работы учащиеся школы.

Одним из главных принципов организации исследовательской деятельности учащихся является *принцип самостоятельности*. Для ученика исследование станет важным только тогда, когда оно будет лично значимо для него, когда он сможет проявить свою самостоятельность и творчество. Осмысление полученных результатов, положительная оценка и одобрение со стороны педагога, родителей, одноклассников стимулируют ученика к новым исследовательским проектам.

Однако не всегда исследование доводится учеником до конца. Это происходит в том случае, если проблема, которую ученик взялся решать, оказывается для него трудной. Поэтому следующим главным принципом организации исследовательской деятельности учащихся является ведущий принцип дидактики – принцип *доступности* исследования.

Задача тьютора – организовать исследовательскую деятельность учащегося, ориентируясь на «зону ближайшего развития» (Л.С. Выготский) каждого подопечного. При выборе темы учебного исследования, поиске проблемы для изучения и анализа тьютор, с одной стороны, помогает ученику в выборе, а с другой – дает ему возможность самостоятельно определить степень ее сложности в соответствии с уровнем развития его познавательных способностей.

Не менее важным принципом организации исследовательской деятельности учащихся является принцип *рефлексивности*. Для того чтобы знания, полученные в ходе исследования, стали лично

значимыми и ценными для ученика, они должны им осознаваться и осмысливаться. Это возможно только в том случае, если цель, задачи, проблема, гипотеза исследования продуманы и осмыслены им самостоятельно, а не записаны «под диктовку» педагога. Процесс осмысления проблемы, ее обдумывания требует сложной мыслительной деятельности, мыслительных операций, таких как синтез, сравнение, обобщение. Именно процесс осмысления хода исследования и полученных результатов дает ученику возможность осознанно выполнять те или иные действия, формирует умение совершать логические умственные операции, способность переносить имеющиеся знания в новую ситуацию.

Применение принципа рефлексивности тесно связано с принципом *креативности* (творческой исследовательской деятельности), когда ученик привносит в исследование что-то свое, новое, оригинальное, что позволяет наиболее полно выявлять и развивать как интеллектуальные, так и творческие способности учеников.

В целом можно отметить, что тьюторское сопровождение исследовательской деятельности учащихся – процесс, с одной стороны, сугубо индивидуальный, а с другой – достаточно технологичный. Это позволяет определить систему действий тьютора в процессе организации исследовательской деятельности учащихся: организация самостоятельной работы школьников – работа с информацией (поиск, отбор, анализ) – развитие критического мышления и креативности – развитие навыков саморегуляции и самоорганизации с учетом возрастных и индивидуальных особенностей школьников.

Список литературы

1. Даринская Л.А. Творческий потенциал учащихся: методология, теория, практика. СПб.: СПб АППО, 2005. 293 с.
2. Тьюторство: концепции, технологии, опыт. Юбилейный сборник, посвященный 10-летию тьюторских конференций. 1996–2005. Томск: [Б. и.], 2005.
3. Даринская Л.А. Технологии педагогического мастерства: учебно-методическое пособие. СПб.: НОУ Экспресс, 2010. 116 с.

ВОСПИТАНИЕ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЧЕЛОВЕКА

УДК 371.314.6

В.Н. Винарчук

МЕТОД ПРОЕКТОВ В ДОШКОЛЬНОМ И НАЧАЛЬНОМ ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ: СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ И ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ РЕЗУЛЬТАТОВ

С введением и реализацией Федерального государственного образовательного стандарта в начальной школе, а затем и в дошкольном образовании обозначился переход от парадигмы «знаний, умений, навыков» к системно-деятельностной парадигме образования. Требования новых стандартов ориентируют воспитателей ДОУ и учителей начальных классов на переход от традиционных технологий к технологиям деятельностного типа. Одной из таких технологий является «метод проектов».

Определим место и роль проектной деятельности в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования и начального общего образования (табл. 1).

В научно-педагогической литературе вопрос о сущности и современном прочтении метода проектов привлекал внимание многих педагогов и исследователей (В.С. Безруков, В.П. Беспалько, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, М.М. Поташник, И.С. Якиманская и др.). Активно разрабатываются теоретические основы проектирования отдельных образовательных систем и технологий. Проект понимается как специально организованный педагогом и самостоятельно выполняемый обучающимися комплекс действий, завершающихся созданием творческого продукта.

В педагогической литературе существуют различные точки зрения относительно того, с какого возраста целесообразно включать в учебную деятельность метод проектирования. Так, например, А.И. Савенковым разработана методика работы по подготовке детей дошкольного возраста к освоению проектной деятельности в условиях детского сада. Федеральный государственный

образовательный стандарт начального общего образования предполагает использование метода проектов на уроках и во внеурочное время, начиная с первого класса начальной школы. Однако в педагогической литературе больше освещается проектная деятельность в 5–11 классах школы [1–3].

Мы полагаем, что элементы проектной деятельности можно целесообразно вводить с дошкольного возраста.

Таким образом, перед воспитателем детского сада на дошкольной ступени и учителем начальной школы на первой ступени обучения стоит задача раннего раскрытия и формирования интересов и способностей учащихся к научно-поисковой, проектной деятельности. Метод проектов представляет собой гибкую модель организации образовательно-воспитательного пространства, ориентированного на развитие дошкольников и младших школьников и их самореализацию в деятельности. Метод проектов способствует развитию любознательности и стремления находить объяснения своим наблюдениям, учит задавать вопросы и находить ответы, а затем проверять правильность своих ответов путем анализа информации, проведения исследований, тем самым формирует развитие интеллектуальных способностей.

Дошкольники и младшие школьники очень любознательны, поэтому проектная деятельность как нельзя лучше вписывается в образовательный процесс.

Сопоставим содержательное наполнение этапов проектной деятельности в ДОУ и начальной школе (табл. 2).

В практике дошкольного образования используются следующие виды проектов:

Таблица 1

Сравнительный анализ ФГОС ДОУ и ФГОС НОО

ФГОС ДОУ	ФГОС НОО
<p>3.2.5. Условия, необходимые для создания социальной ситуации развития детей, соответствующей специфике дошкольного возраста, предполагают поддержку индивидуальности и инициативы детей через:</p> <ul style="list-style-type: none"> – создание условий для свободного выбора детьми деятельности, участников совместной деятельности; – создание условий для принятия детьми решений, выражения своих чувств и мыслей; – недирективную помощь детям, поддержку детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности (игровой, исследовательской, проектной, познавательной и т. д.) 	<p>IV. Требования к условиям реализации основной образовательной программы начального общего образования</p> <p>22. В целях обеспечения реализации основной образовательной программы начального общего образования в образовательном учреждении для участников образовательного процесса должны создаваться условия, обеспечивающие возможность: работы с одаренными детьми, организации интеллектуальных и творческих соревнований, научно-технического творчества и проектно-исследовательской деятельности</p>
<p>4.7. Целевые ориентиры Программы выступают основаниями преемственности дошкольного и начального общего образования. При соблюдении требований к условиям реализации Программы настоящие целевые ориентиры предполагают формирование у детей дошкольного возраста предпосылок к учебной деятельности на этапе завершения ими дошкольного образования</p>	<p>6. Стандарт направлен на обеспечение преемственности основных образовательных программ дошкольного, начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования</p>
	<p>7. В основе Стандарта лежит системно-деятельностный подход, который предполагает: обеспечение преемственности дошкольного, начального общего, основного и среднего (полного) общего образования</p>
	<p>19.9. Система оценки достижения планируемых результатов</p> <p>освоения основной общеобразовательной программы начального общего образования в процессе оценки достижения планируемых результатов духовно нравственного развития, освоения основной образовательной программы начального общего образования должны использоваться разнообразные методы и формы, взаимно дополняющие друг друга (стандартизированные письменные и устные работы, проекты, практические работы, творческие работы, самоанализ и самооценка, наблюдения и др.)</p>

Таблица 2

**Сравнительный анализ этапов проектной деятельности
в ДОУ и на ступени начального образования**

Этапы	ДОУ	Начальная школа
I. Проблема	<ul style="list-style-type: none"> • Определить вид проекта • Определить цели и задачи развития обучения, воспитания • Обеспечить информационное, учебно-материально-техническое оснащение проекта • Составить план-схему • Продумать, каким образом можно включить детей и родителей в проект 	<p>Определение тематического поля и темы проекта</p> <p>Поиск и анализ проблемы</p> <p>Постановка цели проекта</p> <p>Выбор названия проекта</p>
II. Проектирование (планирование)	<ul style="list-style-type: none"> • Организовать группы • Поставить цели, задачи проекта • Распределить обязанности внутри группы • Предложить возможные способы 	<p>Обсуждение возможных вариантов исследования</p> <p>Сравнение предполагаемых стратегий</p> <p>Выбор способов</p> <p>Сбор и изучение информации</p> <p>Определение формы продукта и требований к продукту</p> <p>Составление плана работы</p> <p>Распределение обязанностей</p>
III. Поиск информации	Сбор необходимой информации: чтение литературы знакомство с видеоматериалом, иллюстрациями, предметами по теме оформление в виде альбома, схем, карточек, игрового оборудования	Выполнение запланированных технологических операций, внесение необходимых изменений
IV. Продукт	Презентация готовых продуктов	Подготовка и защита презентации
V. Презентация рефлексия	Анализ результатов выполнения проекта, оценка качества выполнения проекта	Анализ результатов выполнения проекта, оценка качества выполнения проекта
VI. Портфолио Оценка результатов		Папка, в которой собраны все рабочие материалы проекта, черновики, планы, отчеты, результаты исследований и анализа, схемы, рисунки, фотографии, электронный вариант учебного проекта для презентации

- исследовательские, направленные на включение дошкольников в экспериментирование, с последующим оформлением результатов в виде газет, драматизации, детского дизайна и т. д.;
- ролево-игровые с элементами игр, когда дошкольники входят в образ персонажей сказки и по-своему решают поставленные проблемы;
- практико-ориентированные, направленные на включение дошкольников в процесс собирания

информации и реализации идеи, ориентируясь на социальные интересы (оформление и дизайн группы, витражи и др.);

- социальные, направленные на включение дошкольников в оформление результатов в виде детского праздника, например «Театральная неделя» и т. д.

Ведущим видом деятельности дошкольника выступает игра, поэтому, начиная с младшего

возраста, используются ролево-игровые и социальные проекты, среди которых можно выделить «Любимые игрушки», «Азбука здоровья», «Мои друзья», «Любим сказки», «Мир природы»; комплексные («Мир театра», «Здравствуй, Пушкин!», «Эхо столетий», «Книжка неделя» и т. д.); межгрупповые («Математические коллажи», «Мир животных и птиц», «Времена года» и т. д.); групповые («Сказки о любви», «Познай себя», «Подводный мир», «Веселая астрономия»); индивидуальные («Я и моя семья», «Генеалогическое древо», «Секреты бабушкиного сундука», «Сказочная птица»); исследовательские («Мир воды», «Дыхание и здоровье», «Питание и здоровье» и т. д.).

Ведущая деятельность в младшем школьном возрасте – учебная. Однако игровая деятельность не потеряла своего значения и в начальной школе. Поэтому игровые проекты активно используются в начальных классах во внеурочное время.

Так же как и в ДОУ, в начальной школе реализуются такие проекты, как исследовательские (включают обоснование актуальности избранной темы, обозначение задач исследования, выдвижение гипотезы, обсуждение полученных результатов); информационные (направлены на сбор информации о каком-то объекте, явлении с целью их анализа, обобщения и представления); творческие (предполагают максимально свободный и нетрадиционный подход к оформлению результатов); практико-ориентированные (нацелены на социальные интересы самих участников проекта или внешнего заказчика).

Взаимосвязь педагогических подходов и технологий, используемых в ДОУ и на первой ступени обучения в школе, может выступить условием формирования универсальных учебных действий и компетенций воспитанников и учащихся ОУ при соблюдении определенных требований к выбору технологий и организации педагогического процесса:

- создание образовательной среды, способствующей эмоционально ценностному,

социально личностному, познавательному, эстетическому развитию ребенка и сохранению его индивидуальности;

- личностно-ориентированное взаимодействие взрослых с детьми;
- предоставление каждому ребенку возможности выбора деятельности, партнера, средств и пр.;
- формирование ведущей деятельности как важнейшего фактора развития ребенка;
- опора на игру при формировании учебной деятельности;
- самостоятельный, творческий характер освоения ребенком культурно выработанных средств, которые организуют и нормируют весь процесс детского развития;
- предоставление ребенку возможности самостоятельно добывать и применять свои знания;
- обеспечение опоры на личный опыт ребенка при освоении им новых знаний.

В заключение отметим, что проектная деятельность младших школьников, будучи одной из основных структурных единиц процесса обучения, способствует:

- формированию ключевых компетентностей учащихся, подготовки их к реальным условиям жизнедеятельности;
- обеспечению целостности педагогического процесса, осуществлению в единстве разностороннего развития, обучения и воспитания учащихся;
- развитию познавательных и творческих способностей, активности и организованности, и самостоятельности и целеустремленности учащихся;
- формированию проектного мировоззрения и мышления, обеспечению единства опредмечивания и распределмечивания знаний;
- адаптации к современным социально-экономическим условиям жизни;
- формированию познавательных мотивов учения, так как учащиеся видят конечный результат своей деятельности, который возмечивает их в собственных глазах и вызывает желание учиться и совершенствовать свои знания, умения и личностные качества.

Список литературы

1. Новым стандартам – нестандартный подход: методические рекомендации / сост. Л.А. Лазарева. М.: УЦ «Перспектива», 2012. 36 с.
2. Иванова Н.В., Марунина Г.Н. Как организовать проектную деятельность в начальной школе: методическое пособие. М.: АРКТИ, 2011. 128 с.
3. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся. М.: АРКТИ, 2012. 80 с.

УДК 37.017

Н.В. Еремина

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТРАДИЦИОННОЙ НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЫ

На современном этапе реформирования системы образования исследование педагогического потенциала традиционной народной культуры и включение его в содержание образования является чрезвычайно актуальным. Согласно новым ФГОС, образование должно помочь растущей личности выработать нравственные критерии через соприкосновение с традициями культуры, несущими в себе высокий нравственный потенциал [1]. Источники нравственных ценностей («источники нравственности и человечности») – это те области общественных отношений, деятельности и сознания, опора на которые позволяет человеку противостоять разрушительным влияниям и продуктивно развивать своё сознание, жизнь, саму систему общественных отношений [2]. Выдвигая на первый план задачу воспитания «человеческого в человеке», В.И. Слободчиков называет образование универсальным способом трансляции культурно-исторического опыта, общим механизмом наследования и видит культурно-историческую миссию образования в передаче и сохранении норм и ценностей общей жизни во времени, в связывании в целое некоторой общности людей и способа их жизни, в обеспечении их духовной, культурной и этнической идентификации [3].

По мнению современных исследователей, традиционная культура любого этноса является совокупностью исторически сложившихся и передаваемых из поколения в поколение материальных и духовных ценностей, обладающих огромным воспитательным потенциалом, и сегодня важно теоретическое осмысление существующего опыта в сфере образования, науки, культуры, а также в общественной практике (Т.В. Анисенкова, Г.И. Батурина, К.Л. Лисова, Г.Ф. Суворова, С.Д. Кириенко, Н.А. Сиволова, Г.А. Алимжанова, А.Б. Афанасьева и др.).

Исследуя педагогический потенциал традиционной народной культуры в образовании, мы задались целью разработать модель, позволяющую представить общий механизм реализации педагогического потенциала традиционной народной культуры в образовательном учреждении и оценить результат реализации.

Моделирование сложных объектов облегчает их понимание и создает условия для управления ими. По мнению Д.А. Новикова, использование

метода моделирования позволяет быстро и эффективно производить необходимые преобразования, принимать строго выверенные и рациональные решения, дает возможность увидеть и устранить все допущенные ранее организационные огрехи, которые до внедрения модели были скрыты [4, с. 68].

Разработанная нами модель основана на анализе научной литературы, изучении специфики феномена традиционной народной культуры «изнутри», в ходе многочисленных фольклорно-этнографических экспедиций и практической работы с детьми и педагогами. Она состоит из четырех блоков: содержательно-концептуального, подготовительно-проектировочного, функционального и результативно-рефлексивного.

В содержательно-концептуальном блоке представлены следующие принципы:

- аксиологический (актуализация ценностного аспекта традиционной народной культуры);
- принцип системности (осмысление традиционной народной культуры как комплексной структуры);
- принцип культуросообразности (включение феномена этнокультурного пространства Санкт-Петербурга);
- принцип природосообразности (отбор содержательных компонентов традиционной народной культуры соответственно закономерностям взросления);
- принцип полисубъектности (взаимодействие и выстраивание партнерских отношений между субъектами воспитания и субъектами – трансляторами традиции в этнокультурном пространстве Санкт-Петербурга);
- принцип событийности (понимание деятельности этнокультурного содержания как со-бытия, совместного проживания праздника, игры, вечера и т. п.).

Совокупность этих принципов является концептуальной основой предлагаемой нами модели. Важным элементом содержательно-концептуального блока является понятие этнокультурного пространства Санкт-Петербурга. Понятие «этнокультурное пространство» было введено Ж.О. Нурмаганбетовым и Н.Е. Тарасовской, которые охарактеризовали его как социально-культурную среду, включающую возможность изучения родного языка и общения с его естественными носителями

(создание языковой микросреды), ознакомление с фольклором, обычаями и традициями своего этноса, углубленное изучение истории своего народа, ознакомление с традиционными видами деятельности и природными ландшафтами, в которых происходило формирование нации, знание основ материальной культуры (народных ремесел – с овладением простейшими умениями и навыками некоторых из них, традиций питания и технологии приготовления основных блюд), представления об этническом идеале и его рациональное соотношение с общечеловеческими добродетелями [5]. Мы понимаем этнокультурное пространство Санкт-Петербурга как многоуровневую систему, состоящую из культурно-репрезентативного пространства и культурно-деятельностного пространства. В эту систему входят музеи (ведущее место среди которых занимает Российский музей этнографии), научные организации (Фольклорно-этнографический Центр, фонограммархив ИРЛИ, Центр гуманитарных исследований СПбГУ и др.), современные медиаресурсы этнокультурной направленности, образовательные учреждения и учреждения культуры, занимающиеся этнокультурным образованием и воспитанием, социальные субъекты воспитания (различные общественные объединения и организации, где происходит целенаправленная передача и воспроизводство этнических традиций, искусства, фольклора, ремесел, неформальные объединения, социальные инициативы или группы общения, со спонтанной или организованной трансляцией этнокультурных ценностей [6]. Существующее в Петербурге этнокультурное пространство создает уникальные возможности для реализации педагогического потенциала традиционной народной культуры в современных образовательных учреждениях. Этнокультурное пространство Санкт-Петербурга, в основе которого лежит традиционная народная культура, является базовым в предлагаемой нами модели и находит отражение в каждом ее блоке.

В подготовительно-проектировочном блоке модели заложены три начальные составляющие реализации: проектирование *этнокультурного компонента* образовательной среды, освоение методологии проектно-событийной *деятельности этнокультурного содержания* и определение и формирование *субъекта-транслятора* (лидера или группы педагогов).

Под *этнокультурным компонентом* образовательной среды мы будем понимать не только материальное пространство, наполненное этнокультурными артефактами (например, созданный в образовательном учреждении мини-музей, где собраны предметы быта и образцы декоративно-прикладного искусства; продуманное и оформленное

стилистически пространство для занятий и досуга, наполненное работами и предметами, созданными самими детьми), но и насыщенное информационное пространство, включающее широкий спектр имеющегося методического, технического и программного обеспечения, а также медийных информационных ресурсов этнокультурного содержания. При проектировании этнокультурного компонента образовательной среды важно концентрировать внимание на пространственно-временной континуум традиции, на формирование определенной атмосферы детско-взрослой событийной общности, где вместе с азами традиционного мастерства усваиваются нравственные ценности, соблюдаются правила и нормы поведения. Этнокультурный компонент образовательной среды тесным образом связан с этнокультурным пространством Петербурга, это дает возможность выходить за рамки образовательного учреждения и выстраивать многочисленные связи с социальными субъектами воспитания в этнокультурном пространстве.

Осваивая методологию *деятельности этнокультурного содержания*, важно обратить внимание на комплексное приобщение или комплексное освоение традиционной народной культуры через систему проектов-событий этнокультурной направленности. Проектно-событийная деятельность этнокультурной направленности, разрабатываемая в образовательном учреждении, может быть основана на традиционном календарном принципе. Народный календарь, который в традиционной народной культуре назывался «крестьянский круглый год», был основан на ежегодном повторении того или иного события, ребенок по мере взросления каждый раз проходил через одни и те же обрядовые действия. Календарный принцип позволяет установить в образовательном учреждении из года в год повторяющуюся традицию, которая даст возможность детям возвращаться на разных возрастных этапах к одному и тому же событию, заново «проживать» его и на новой ступени взросления по-другому осмысливать. Деятельностный подход при этом может использоваться как функциональная замена трудового процесса, лежащего в основе передачи традиции в народной культуре, и предполагает взаимодействие с социальными субъектами воспитания и с партнерами-носителями традиционной народной культуры в этнокультурном пространстве Санкт-Петербурга.

Субъектами-трансляторами, осуществляющими в образовательном учреждении проекты-события этнокультурного содержания, могут быть как лидеры, так и группы педагогов, объединенных эмоционально-окрашенным отношением

Таблица 1

Реализация педагогического потенциала традиционной народной культуры в образовательном учреждении

	Среда с этнокультурным компонентом	Деятельность этнокультурного содержания	Субъект-транслятор
1. Потенциальные возможности	Использование ресурсов этнокультурного пространства Санкт-Петербурга	Осуществление интеграции в межпредметной, внеурочной и внешкольной деятельности	Формирование этнокультурной компетентности педагога
	Актуализация воспитательных возможностей среды с этнокультурным компонентом	Сетевое взаимодействие с различными институциями на основе традиционной народной культуры	Актуализация ценностного содержания традиционной народной культуры в мировоззренческой позиции педагога
2. Формы реализации	Репрезентативные формы: • медиа и интернет-ресурсы; • фольклорные медиа-архивы; • медиа-коллекции декоративно-прикладного искусства и предметов быта; • медиа-продукты и т. п.	Организационные формы: • совместные проекты; • мероприятия; • программы; • события; • фестивали и т. п.	Развивающие формы: • семинары; • мастер-классы; • круглые столы; • методические объединения; • курсы повышения квалификации; • самообразование и т. д.

Таблица 2

Показатели эффективности реализации педагогического потенциала традиционной народной культуры в образовательном учреждении

Показатели	Индикаторы			
Деятельностный	Научно-методическое обеспечение	Деятельностный процесс	Интегративность	Продуктивность
Средовый	Предметная насыщенность этнокультурного компонента образовательной среды	Информационная насыщенность этнокультурного компонента образовательной среды	Аутентичность используемых средств	«Включенность» образовательном учреждении в этнокультурное пространство Санкт-Петербурга
Субъектный	Уровень этнокультурной компетентности педагога	Уровень этнокультурной компетентности профессионального сообщества	Уровень взаимодействия с семьей	Уровень взаимодействия с социальными субъектами воспитания

к традиционной народной культуре. Для того чтобы определить лидера и группу педагогов, проявляющих интерес к этнокультурной проблематике, необходимо провести хотя бы минимальное стимулирующее обучение. Это могут быть семинары, мастер-классы, круглые столы, педагогические советы, оперативно-целевые курсы, курсы повышения квалификации на базе данного образовательного учреждения. Первостепенную роль в реализации педагогического потенциала традиционной народной культуры в образовательном учреждении играет субъект, осуществляющий передачу традиций, так как создание специфической атмосферы целиком и полностью зависит от личности субъекта. Именно поэтому в подготовительно-проектировочном блоке обучение и определение лидера является одним из важных шагов на пути реализации педагогического потенциала традиционной народной культуры в образовательном учреждении.

В функциональном блоке представлено триединство взаимообусловленных элементов: среды, деятельности и субъекта, при взаимосвязи и интеграции которых возникает область потенциальных возможностей.

Эффективность реализации педагогического потенциала традиционной народной культуры в образовательном учреждении будет во многом зависеть от соединения и взаимовлияния этих трех элементов. Интеграцию среды, субъекта и деятельности, представленную в модели в виде соединения трех кругов, мы назвали областью потенциальных возможностей реализации педагогического потенциала традиционной народной культуры в образовательном учреждении, которые представлены в таблице (табл. 1).

Последний – четвертый – результативно-рефлексивный блок содержит критерии и показатели уровня реализации педагогического потенциала традиционной народной культуры. Они также представлены в таблице (табл. 2).

По нашему мнению, эффективность реализации педагогического потенциала традиционной народной культуры в образовательном учреждении можно проверить по качественным характеристикам деятельностного, средового и субъектного показателей.

В основе деятельностного показателя заложены следующие индикаторы: научно-методическое обеспечение, деятельностный процесс, интегративность и продуктивность. В основе средового показателя – предметная насыщенность этнокультурного компонента образовательной среды, информационная насыщенность этнокультурного компонента образовательной среды, аутентичность используемых средств, а также «включенность» учреждения в этнокультурное пространство Санкт-Петербурга.

В основе субъектного показателя лежат качественные характеристики субъектов, имеющих отношение к деятельности этнокультурного содержания: уровень этнокультурной компетентности педагога, уровень этнокультурной компетентности профессионального сообщества, уровень взаимодействия с семьей, уровень взаимодействия с социальными субъектами воспитания.

Таким образом, с помощью предлагаемой нами модели мы можем представить общий механизм реализации педагогического потенциала традиционной народной культуры в образовательном учреждении и провести диагностику уровня этой реализации.

Список литературы

1. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М.: Просвещение, 2009. 26 с.
2. Захарченко М.В. Методологические подходы к решению задач духовно-нравственного развития и воспитания в сфере образования // Система образования и церковь: сотрудничество в духовно-нравственном развитии и воспитании детей. СПб.: СПб АППО, 2012. С. 42–48.
3. Слободчиков В.И. Концептуальные основы антропологии современного образования // Образование и наука. 2012. № 1. С. 11–22.
4. Новиков Д.А. Управление проектами: организационные механизмы. М.: ПМСОФТ, 2007. 140 с.
5. Нурмаганбетов Ж.О., Тарасовская Н.Е. Создание этнокультурного пространства как залог полноценного развития личности и профилактики национализма в полинациональных государствах. URL: <http://www.ppi.kz/kz/images/knt.doc> (дата обращения 19.02.2013).
6. Еремينا Н.В. Этнокультурное пространство Санкт-Петербурга как способ реализации педагогического потенциала традиционной народной культуры // Научное мнение. 2013. № 4. 138–141.

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

УДК 37.018.46

Е.В. Волошенко

ПРАКТИЧЕСКИЙ МЕНЕДЖМЕНТ В НЕПРЕРЫВНОМ ОБРАЗОВАНИИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ШКОЛ: ОПЫТ УКРАИНЫ

Современное последипломное образование руководителей школ – динамическая система, которая требует постоянного обновления в соответствии с теми образовательными задачами, которые необходимо решать руководителям учебных заведений. Однако система курсовой подготовки директора школы и его заместителей не всегда успевает за возникающими изменениями в образовательном пространстве и нуждается в дополнительных образовательных программах (дистанционных и факультативных курсах, семинарах, вебинарах и т. д.). Одним из наиболее востребованных курсов для руководителей школ в Черкасском областном институте последипломного образования работников просвещения стал спецкурс «Практический менеджмент».

Беседы с руководителями школ дали возможность выявить ряд таких профессиональных задач, решение которых влечет за собой огромные затраты энергии и при этом часто не в полной мере удовлетворяет самих руководителей. Как известно, эффективность измеряется соотношением полученного результата и количества приложенных усилий.

Таким образом, руководителю школы, чтобы повысить как собственную эффективность работы, так и эффективность работы своего учебного заведения, целесообразно овладеть курсом практического менеджмента. Освоение практических навыков управления позволяет существенно улучшить работу не только педагогического коллектива, но и всех участников образовательного пространства учебного заведения. Рассмотрим основные психолого-педагогические аспекты освоения

курса «Практический менеджмент» руководителями школ.

Современное изучение курса менеджмента в сфере образования целесообразно связывать с профессиональным опытом и практической деятельностью руководителей школ. Поэтому логика изучения курса «Практический менеджмент» состоит в том, что сначала проводятся самодиагностика и самоанализ профессиональной деятельности руководителя, а после этого изучаются общие законы менеджмента в организации (расширяется видение организационной структуры – объектный подход), влияние человеческого фактора (особенности организационной культуры школы и системы образования в целом – субъектный подход), а далее моделируются и реализуются на практике законы баланса организационной структуры и организационной культуры в сфере образования.

Исследователи отмечают: для того «чтобы событие, независимо от того, в какой оно ипостаси, сыграло свою судьбоносную роль в переводе человека как личности и как субъекта деятельности на более высокий уровень развития, у него должны быть сформированы и индивидуальные, и психологические предпосылки для адекватного, и оптимального по своим результатам поведения, идущего от новых для него обстоятельств жизни или встретившегося на его жизненном пути человека, которые способны сильнейшим образом повлиять на его восхождение на новые, более высокие рубежи развития» [1, с. 111]. Таким образом, в системе последипломного педагогического образования необходимо предусматривать такие формы и методы обучения, которые будут способствовать

развитию тех личностных качеств руководителя школы, которые позволят ему оптимизировать свою профессиональную деятельность. Именно поэтому одна из первых тем курса «Практический менеджмент» посвящена самодиагностике и самоанализу. Исследования, проведенные в ходе изучения результатов самодиагностики и самоанализа, позволяют сделать вывод о том, что одним из эффективных путей повышения мотивации в изучении курса есть структурирование собственного профессионального опыта по следующему алгоритму.

1. *Поведение.* Что я обычно делаю?
2. *Окружение.* Где и когда? В каких условиях? С кем?
3. *Мои способности, навыки.* Как? Как я это делаю?
4. *Мои желания и ожидания.* Чего я хочу? Что должно происходить?

Ответы на вопросы четвертого пункта, как правило, вызывают массу эмоций у участников групповых занятий. Это связано с тем, что существует масса различий в ожиданиях руководителей относительно того, что должно происходить. Иногда ответы руководителей школ удивляют их самих: происходить должно одно, но хочу я другого. Как известно на поведение человека оказывают влияние все слои полученного ним жизненного опыта. Поэтому, чтобы изменилось поведение руководителя школы, необходимо работать с теми личностными слоями, которые обуславливают все то, что уже было названо нами.

5. *Мои ценности и убеждения.* Что для меня важно? К чему стремлюсь? Что имеет значение? Во что верю? Что не подлежит сомнению?

Именно этот слой жизненного опыта «включает» эмоциональное отношение руководителя школы ко всему, что окружает его в профессиональной среде. Работа с ценностями и убеждениями дает возможность определить степень целостности личности. Если мои ценности и убеждения и как руководителя школы, и как человека совпадают, в процессе жизнедеятельности не возникает разногласий. Если же различия существенны, такой руководитель нуждается в психологической помощи, направленной на согласование профессиональных и человеческих убеждений и ценностей.

6. *Идентичность.* Кто я? В чем моя личная уникальность?
7. *Моя миссия, предназначение.* Зачем я социуму? Зачем социум мне? Кто еще со мной?

Ответы на эти вопросы наполняют смыслом личную жизнедеятельность руководителя школы и обуславливают особенности организационной культуры учебного заведения, в котором он работает.

В.И. Карикаш выделяет пять составляющих организационной культуры: миссия и верования; ценности и убеждения; традиции и ритуалы; нормы и правила поведения; социально-психологический микроклимат и эмоциональная атмосфера. Таким образом, совершая самоанализ, руководитель школы приходит к осознанию своей роли в формировании организационной культуры учебного заведения.

Одной из ключевых идей курса «Практический менеджмент» является идея баланса, которая позволяет существенно гармонизировать жизнедеятельность руководителя школы и функционирование возглавляемого им учебного заведения. Практическая реализация этой идеи позволяет обеспечить профессиональную самореализацию руководителя школы и как менеджера (процессы планирования – Что и как будет сделано?; организации – Что и как сейчас делать? и контроля – Что и как было сделано?), и как лидера (определение стратегии, сплочение людей на основе командного подхода, мотивация и воодушевление). В результате в образовательном учреждении существуют предсказуемость и порядок, происходят изменения и развитие.

Эффективность функционирования системы образования определяется профессионализмом и компетентностью педагогических кадров. Руководители школ, стремящиеся к росту собственного профессионализма и компетентности, в значительной степени могут влиять на профессиональное развитие своих подчиненных. Все это способствует росту эффективности педагогического коллектива и решению тех стратегических задач, которые выдвигает современная система образования.

Курс «Практический менеджмент» играет важную роль в оптимизации содержания последипломного образования руководителей школ. Познавая особенности управления изменениями, временем, проектами, стрессами, командой, мотивацией персонала и другими процессами, руководители школ учатся самоменеджменту, глубже осознают пути и методы повышения эффективности деятельности и педагогического коллектива и всего учебного заведения.

Список литературы

1. Психология и педагогика / под ред. А.А. Бодалева. М.: Институт психотерапии, 2002. 585 с.

УДК 37.018.46

С.В. Королюк

УПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИЯМИ В ПОДГОТОВКЕ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ШКОЛЫ

Среди приоритетов государственной политики по развитию образования в Украине выделяют разработку и осуществление образовательных инноваций, которые влияют на изменение цели, содержания, структуры, формы, методов, средств и технологии обучения, воспитания и управления.

Изучением проблемы внедрения инноваций занимаются многие украинские и зарубежные ученые, такие как К. Ангеловски, И.М. Богданова, Л.В. Буркова, Л.М. Ващенко, И.В. Гришина, Л.И. Даниленко, И.М. Дычківська, Е.Г. Козлова, А.И. Мармаза, О.Я. Мариновская, Л.Н. Машкина, Л.Л. Момот, В.Ф. Паламарчук, И.П. Подласый, А.В. Попова, Н.Р. Юсуфбекова и др.

Однако руководители школ недостаточно подготовлены к управлению инновационной деятельностью, слабо ориентируются в поисках путей привлечения инноваций и их внедрения в учебно-воспитательный и управленческий процессы. А потому отсутствие должного опыта и недостаточность соответствующих исследований обуславливают задержку внедрения инновационных процессов в работу учреждений образования. В связи с этим возникает проблема подготовки будущих руководителей к управлению внедрением инноваций в современной школе.

Л.И. Даниленко отмечает, что «инновация в образовании является не только конечным продуктом применения новизны в учебно-воспитательном и управленческом процессах с целью изменения (качественного улучшения) субъекта и объектов управления и получения экономического, социального, научно-технического, экологического и другого эффекта, но и процедурой их постоянного обновления» [1, с. 30–31].

В современных отечественных исследованиях существуют различные подходы к классификации инноваций. Так, Л.И. Даниленко предлагает следующую классификацию:

1) психолого-педагогические инновации – нововведения в учебном, воспитательном и управленческом процессах;

2) научно-производственные инновации – компьютеризация; телекоммуникация; материально-техническое оснащение;

3) социально-экономические инновации – современные технологии развития личности;

нововведения в правовое обеспечение системы образования; нововведения в экономику образования [2].

Изучение образовательных инноваций, действующих в современных общеобразовательных учебных заведениях, показывает следующую статистику их распределения: лично ориентированное обучение – 26%, развивающее – 10%; ранняя социализация учащихся – 14%, национальное воспитание – 11,3%, духовное воспитание – 12,6%, управление – 8%. Как видим, менее всего инноваций внедряются в управленческий процесс.

Для эффективного внедрения образовательных инноваций в учебно-воспитательный процесс учреждения необходимы различные условия:

- социально-педагогические (обеспечиваются путем реализации принципов демократизации и гуманизации учебно-воспитательного процесса и управления им, развития творческого потенциала учителей, учащихся, членов администрации посредством привлечения их к экспериментально-исследовательской деятельности);

- организационно-педагогические (возможны в случае соответствующего финансирования инновационной деятельности учреждения, создания системы специальных стимулов для реализации педагогических новшеств, установления научных, юридических и экономических связей с научными учреждениями, организациями, высшими учебными заведениями; пропаганды и распространения продуктов инновационной деятельности; налаживания взаимовыгодных связей с инновационными центрами, фондами, которые способствуют внедрению новых образовательных технологий);

- психолого-педагогические (обеспечиваются систематическим информированием работников школы по научно-педагогическим вопросам; вхождением заведения в инновационную инфраструктуру; обеспечением непрерывной систематической связи работников учреждения с отечественными и зарубежными учеными – психологами, педагогами, социологами, научно-теоретическим ознакомлением с основами экспериментально-исследовательской деятельности; институциональным обеспечением процесса обучения и повышения профессионального уровня субъектов

инновационного процесса; готовностью работников учебных заведений работать в инновационном режиме; формированием у них «инновационной культуры» [3, с. 104–105].

Сущность менеджмента инноваций заключается в обеспечении условий для внесения в деятельность учебного заведения системных изменений, направленных на его развитие и улучшение работы всех звеньев.

Каждый руководитель должен помнить, что управление инновационными процессами в образовательном учреждении требует перевода этого учреждения в качественно новое состояние, более открытое относительно предыдущего, создания благоприятных условий для:

- постоянной реализации образовательных инноваций и поддержки педагогов-инноваторов;
- предоставления конкурентоспособных образовательных услуг;
- осуществления оперативной информационной связи со всеми участниками учебно-воспитательного процесса;
- работы в сети Интернет;
- интеграции в международное образовательное пространство;
- постоянного привлечения инвесторов;
- создания конкурентоспособной образовательной среды;
- подготовки конкурентоспособных выпускников, адаптированных к быстро изменяющимся требованиям общества [4, с. 20–29].

Новаторство (инновационность) предполагает наличие у руководителя стратегического мышления, гибкости и быстрого реагирования на изменение ситуации, умения принимать нестандартные управленческие решения, идти на риск, видеть конечный результат, подбирать как можно больше альтернатив.

В связи с этим возникает потребность развития инновационной культуры будущего руководителя школы с учетом научных достижений педагогики, психологии, философии, социального управления, отечественного и мирового опыта на основе андрагогики, демократизации и гуманизации, индивидуального подхода.

Для эффективной работы по развитию инновационной культуры будущих руководителей необходимо применение интерактивных технологий обучения, таких как технология развития способности к аналитической деятельности, кейс-метод, технология проблемного обучения, диалоговые технологии, метод проектов, методы стимулирования творческой активности, творческие

ситуации, учебно-творческие задачи, обучение в сотрудничестве, обучение в малых группах, обучающий тренинг, метод мозговой атаки, метод Дельфи, игровой метод (по С. Сысоевой).

Сущность интерактивных методов обучения состоит в том, что в результате решения поставленных задач осуществляются овладение опытом творческой деятельности, творческое усвоение знаний, формирование активной, творческой, сознательной личности путем диалога, взаимодействия участников обучения.

Основными путями развития инновационной культуры будущих менеджеров образования в современных условиях являются:

- усовершенствование программ курсов профессиональных дисциплин;
- повышение научного и методического уровня изучения этих дисциплин благодаря разнообразию форм и методов обучения;
- широкое применение современных технических средств обучения;
- практические упражнения для приобретения необходимых умений и навыков;
- совершенствование форм контроля за учебной деятельностью обучающихся.

Важную роль при этом играет управленческая практика на базе опорных школ, поскольку она дает возможность будущим руководителям ознакомиться с лучшим опытом профессионального управления школой, в том числе опытом внедрения инновационных технологий.

Результатом инновационной деятельности руководителя образовательного учреждения могут быть новые управленческие технологии, оригинальные идеи, новые подходы к управлению. Кроме того, в результате такой деятельности возрастает уровень его профессионализма – уровень компетентности, мышления и профессиональной культуры, в том числе инновационной, что отражается на повышении творческого потенциала учреждения, педагогов и учеников.

Таким образом, проанализировав особенности инновационной культуры руководителя образования, мы определили, что главной задачей учреждения, которое готовит специалиста, является формирование личности будущего руководителя – профессионала, способного прогнозировать и творчески решать поставленные управленческие задачи. В этом контексте особое внимание надо уделять повышению общекультурного и профессионального уровней современных специалистов, в частности, уровня их инновационной культуры.

Список литературы

1. Даниленко Л.И. Управление инновационной деятельностью в общеобразовательных учебных заведениях. Киев: Миллениум, 2004. 358 с.
2. Оценка и выбор педагогических инноваций: теоретико-прикладной аспект / под ред. Л.И. Даниленко. Киев: Логос, 2001. 185 с.
3. Образовательный менеджмент: учебное пособие / под ред. Л.И. Даниленко, Л.М. Карамушки. Киев: Шкільний світ, 2003. 400 с.
4. Проблемы и перспективы становления 12-летней школы: науч.-метод. пособие / под ред. В.Ф. Паламарчук, Л.И. Даниленко. Киев: Логос, 2003. 78 с.

ИЗ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ И ВОЗЗРЕНИЙ

УДК 371.15

Е.С. Безбородкина

ШКОЛЬНЫЙ КОСТЮМ: К ПРОБЛЕМЕ СОЦИАЛЬНОЙ СЕМАНТИКИ

Когда мы говорим с уважением о профессии учителя, то употребляем выражение «честь мундира». Это выражение пришло из царской России, которая фактически была «страной мундиров». Мундиры служили наглядным выражением принадлежности к государственной службе, установление и всякие изменения в них осуществлялись лишь с санкции императоров и по их собственным рисункам. Долгое время право носить мундир рассматривалось как награда. В нем видели знак корпоративной общности. Им гордились.

К чиновникам были приравнены и учителя средних учебных заведений, профессура высших учебных заведений, инженеры, врачи, находящиеся на государственной службе. Все они имели соответствующие звания и носили на форменных фуражках круглую чиновничью кокарду. Женщины, состоящие на государственной службе, званий не получали, но могли быть награждены орденами. Покрой и фасоны гражданской форменной одежды были схожи с военной формой. Мундиры просуществовали до 1917 года. Форменная одежда могла сопутствовать человеку почти всю жизнь – от гимназии или кадетского корпуса до выхода на пенсию [1, с. 224–233].

Когда речь идет о «честь мундира», подразумеваются два типологических понятия: учитель как социальный статус и учитель как неповторимая индивидуальность.

Когда ученики воспринимают учителя как человека и наставника, то не видят на нем «мундира». А если слишком ревностное служение социальной норме поглощает преподавателя, то он превращается в сознании ученика в гротескный образ «человека в футляре». Нередко можно

услышать: раньше учителя уважали, высок был его социальный статус. Учителя носили мундир, это способствовало военной дисциплине в учебном заведении.

Задумаемся, так ли это? Может ли форменный костюм (мундир) оказывать такое серьезное влияние на личность преподавателя и личность учащегося? Исследователи моды отмечают: «Костюм – это ритуал, объект выражения большинства, акт узнавания, знакомства... он связан непосредственно с образом человека, его настроением и поведением» [2, с. 264].

Мы говорим о школьном костюме – об униформе, о спецодежде. Она всегда выражает приверженность каким-либо правилам, нормам, стремление к стабильности и подчинение своей жизни какому-то устоявшемуся порядку, какому-то традиционному принципу, «высшей идее» (М. Люшер). Сила «высшей идеи» способна обрушиваться на собеседника и заставлять его мысли течь в нужном направлении и принимать нужные решения. Значит, униформа имеет возможности для управления чужим сознанием.

Здесь сразу вспоминается образ учителя Беликова из хрестоматийного рассказа А.П. Чехова «Человек в футляре». Это наглядный пример того, как костюм постепенно приобретает очертание и характер владельца, становится частью его самого и оказывает то же влияние на людей, что и сам хозяин одежды. Его «футляр» (из галош, зонтика, теплого пальто на вате, чехла для зонтика, часов, ножичка и воротника, являющегося чехлом для лица) не только отражает его жизнь в целом, но и, более того, является «покушением» на жизнь окружающих людей.

Г. Мерфи называет одежду «средством осуществления жизненных ролей». Существенной характеристикой большинства людей является их профессиональный статус, поэтому каждый должен одеваться в соответствии с ролью, предписываемой статусным положением [2, с. 58–59].

Униформа имеет силу внушения. Издавна известно, что душевный строй человека меняется, когда он становится частью массы. И чем сильнее человек чувствует внутреннее или внешнее сходство с другими – по платью (особенно если это военная, спортивная или другая форменная одежда), возрасту, образованию, профессии, взглядам и намерениям, тем сильнее развивается взаимное духовное влияние [2, с. 113].

После революции учителя перестали носить мундиры, но понятие «чести мундира» осталось. Актуально оно и по сей день.

Во времена революции, гражданской войны, нэпа, в годы Великой Отечественной войны, в послевоенные годы и далее специально закреплённой формы одежды для учителей не было, придерживались только определенного строгого и скромного стиля. Учитель должен был одеваться в строгий костюм. Женщины носили строгие причёски – «кичка», «валик». В военное и послевоенное время учителя одевались, как могли. Часто это была полувоенная форма. Причём она почти всегда гарантировала авторитет в глазах учащихся.

Неоценимые сведения о характерных костюмах разных эпох нам могут дать литературные произведения и мемуарная литература. Через описание одежды героя они рассказывают о складе его души, ценностях, приобретенных привычках.

Приведем некоторые примеры.

Восторженно был встречен учениками новый директор – большевик и конармеец из повести Б.Л. Васильева «Завтра была война»: «Он носил широкие галифе, мягкие шевровые сапоги „шимми“ и суконную гимнастерку с огромными накладными карманами...» [3, с. 56].

В современной повести В. Ивановой «Училка» о внешнем виде переживает будущая учительница Полина. Она хочет выглядеть старше. Поэтому, повинаясь власти стереотипа, она убирает с лица волосы, стягивает их и надевает бабушкины очки, хотя не имеет проблем со зрением.

Героиня повести В.А. Каверина «Загадка» Галина Петровна с мундиром и званиями связывает определенное, как ей кажется, массовое уважение к личности учителя. На протяжении всей повести можно наблюдать ее переживания, что профессия «учитель» не вызывает уважения, куда-то потерялся авторитет перед школьниками: «...Прежде было не так. В одной старой повести пристав отдает честь учителю и относится к нему, как

к начальству. Может быть, это потому, что учителя имели звания и носили форму? Но дело не только в недоверии. Немало и других причин: сравнительно низкая зарплата... потеря авторитета перед школьниками, которая прекрасно известна родителям...» [4, с. 186].

Не обошла вниманием литература и военный мотив в одежде для учителя и не только в одежде, но и в характере деятельности. Сатирически он обыгрывается в повести нашего современника А. Иванова «Географ глобус пропил»: главный герой Служкин рассказывает другу, что ходит на работу «...на коне и в броне». Виктор так сожалеет о том, что не может послужить примером для школьников, так как много пьет и не может найти своего места в жизни: «Командир пропил мундир» [5, с. 186, 217–219].

На основе таких материалов невольно задумаешься вопросами. Гарантирует ли униформа хоть какое-либо уважение? Если да, то на чем оно основано? Только ли на страхе? Интересны в этом смысле материалы, где сами учителя осмысливают, дает ли им что-нибудь звание и «мундир», а также те, в которых учащиеся осмысливают свое участие в образовательном процессе среди учителей, «затянутых в мундир», вырабатывают свое понимание понятия «честь мундира».

Обратимся к определению понятия «честолюбие». Это «моральное чувство, проявляющееся как мотив действий, свершаемых для достижения общественного признания, престижа, почета, славы и т. п. Нормальное, умеренное честолюбие не является пороком, так как образует один из важнейших мотивов социальной деятельности людей» [6, с. 318].

Непомерное и не подкрепленное собственной значимостью честолюбие близко по значению к тщеславию – стремлению приобрести дешевую или выдуманную славу. Болезненное честолюбие превращается для его обладателя в постоянное переживание несчастья, порождает чувство хронической неудовлетворенности жизнью, зависть к чужому успеху.

В литературе можно встретить немало примеров болезненного честолюбия преподавателей. Оно проявляется у тех людей, которые считают, что само звание должно гарантировать им авторитет среди учащихся. Они не считают нужным работать над собой и, сталкиваясь с противостоянием учащихся, чувствуют себя обиженными и оскорбленными. В таких случаях понятие «честь мундира» можно понимать одновременно в прямом и в переносном смысле: «Да, мне совестно, что я учитель; мне кажется, что всем известно, насколько жалко положение преподавателя кадетского корпуса, да еще статского... ничтожное

содержание, постоянная унижительная война с кадетами, которые... сознают и учитывают нашу беспомощность в борьбе с ними и понимают, как бесправны мы при всех наших высоких чинах и полувоенной форме...» [7, с. 318].

Еще чаще встречается не жалкий, а страшный облик учителя – «автомата», «живого мертвеца», для которого в жизни важна лишь форма, а не нравственные связи в образовательном процессе. Характерно, что при описании такого учителя в воспоминаниях или в художественной и публицистической литературе на первый план выходит именно «мундир», за которым «исчез» человек. Или в момент появления преподавателя появляется сначала «мундир», а потом за ним «входит» человек. Так, например, описывается директор школы Василий Андреевич в автобиографическом произведении В.Г. Распутина «Уроки французского»: «Он расхаживал перед линейкой, закинув руки за спину, вынося вперед в такт широким шагам плечи, так что казалось, будто наглухо застегнутый, оттопыривающийся темный френч двигается самостоятельно чуть поперед директора, и подгонял: „Отвечай, отвечай. Мы ждем“» [8, с. 217].

В литературе, описывающей дореволюционную школу, устойчиво повторяются образы «живых мертвецов». Таков, например, преподаватель древних языков чех Белоглавок: «Гимназисты не выносили в нем сухого, изнурительного педантизма и убивающей односторонности; они даже за человека его не считали, а называли машиной, всегда ровной, спокойной, всегда одинаковой... весь Белоглавок походил на живого мертвеца: казалось, стоило только снять с него вицмундир с золотыми пуговицами и обернуть в саван, и получился бы подлинный труп – хоть отпевай его» [9, с. 239].

Иногда на учащихся, по их свидетельствам, действует внушительная внешность, они готовы слушаться, но от этого не прибавляется интереса к предмету. Таким изобразил Б.П. Никонов учителя математики по прозвищу «Генерал». Его несколько побаивались, но знали его привычку спрашивать в алфавитном порядке и поэтому готовили уроки лишь тогда, когда подходила очередь. «„Генералом“ Викентия Осиповича зовут, во-первых, за то, что он действительный статский советник, так же, как и сам директор, а во-вторых, за его важный вид: он не болтает зря с учениками, не фамильярничает, не входит в разные унижительные препирательства и сделки...» [10, с. 87].

Если же учитель подлинно авторитетен, то страницы воспоминаний повествуют о том, что мундира на нем как будто бы и нет. Учащиеся, в первую очередь, ценят его личностные качества.

На этом в воспоминаниях о любимом учителе В.И. Водовозове останавливается В.Р. Щиглев: «Все невольно чуяли в Василии Ивановиче прежде всего хорошего человека и потом хорошего учителя. И действительно, хотя Василий Иванович являлся в класс в форменном чиновничьем сюртуке, этого сюртука как-то не видно было на нем...» [10, с. 87].

Костюм воспринимается как своеобразный социальный символ. Он свидетельствует о месте человека в социальной иерархии, об определенных нормах, правилах, которым он подчиняется. Но униформа, вместе с тем, может рассказать и об индивидуальных особенностях человека, так как любой костюм непосредственно связан с образом человека, его настроением и поведением. Костюм постепенно приобретает очертание и характер владельца, становится частью его самого и оказывает то же влияние на людей, что и хозяин одежды.

В таком случае психологи говорят о «социальной маске». «Маска – это поведение, которое использует личность для безопасного общения» [11, с. 40].

Нередко в классе мы можем столкнуться не с взаимодействием, общением, а с «контактом масок». Описание такого «контакта» представлено в романе-исследовании Ю.П. Азарова «Соленга». Герою романа Попову Владимиру Петровичу радостно общаться с Ваней Золотых вне школы на охоте. В школе он себе не может такого позволить, потому что в классе он не просто Ваня, а ученик Золотых.

Когда появляется маска? Когда социальная роль человека автоматизируется и перестает отражать личность как таковую. А иногда маска так прирастает к человеку, что мы забываем, какой он был, да и он сам не знает, какова его сущность. Тогда человек и дома, и на улице, и в гостях – везде начинает вести себя так, как на работе. В таком случае даже слово «маска» не подходит, а более подходит выражение «пластическая операция на душе», употребленное героиней романа А. Иванова «Географ глобус пропил» по поводу того, что маски могут так срастаться с человеком, что начинают составлять с человеком единое целое.

Если же такой человек из года в год предстает в униформе, то сначала реагируют именно на его «мундир» и почти не воспринимают его самого. Художественная литература, осмыслив это явление до логического конца, выплеснула на страницы книг героев – живых трупов. Таков знаменитый чеховский Беликов и подобный ему персонаж 1960-х годов Фараон В. Токаревой и т. д. «Сколько он себя помнил, он все время учил и так привык к этому, что не мог остановиться». Когда он

появляется в магазине, в очереди сразу пропадает оживление.

Определенные требования к внешности подерживаются самой профессиональной средой и разделяются большинством представителей этой профессии. Примечательна ориентация на культурные образцы, образы профессионалов, созданные масс-медиа. Правда, можно наблюдать и сознательную ломку стереотипов. Часто молодые учителя и учителя средних лет выбирают ту одежду, которая им просто нравится, радуясь, что можно ходить на работу, выбирая любой стиль одежды.

Проблему «мундира» и личности учителя мы рассмотрели по трем периодам: дореволюционный, советский, постсоветский. В XIX веке учитель – чиновник. Слова «честь мундира» понимаются им буквально. Это образ тщательной аккуратности, собранности, сдержанности поведения. В советское время для учителя нет унифицированной формы. Но это всегда строгий классический

образец. Он излучает серьезное отношение к жизни. После войны большое уважение вызывала военная форма. В 1970-е годы в школе можно было встретить учителя-хиппи, конфликтующего с системой. Современные представления о внешнем виде учителя достаточно разнообразны. Он связан с изменениями нормативного типа поведения учителя.

«Мундир» по традиции остается предметом гордости. Школьный «мундир» напоминает о доблестном жертвенном служении идеалу «истины, добра и красоты», о высоком чувстве товарищества среди педагогов и учащихся. Правда, чувство гордости часто бывает и болезненным. То, что с «мундиром» и званием связывают уважение к личности, вызывает иногда настроение обиженности, вызванное тем, что человек не сумел заслужить личный авторитет, полагаясь на гарантированный авторитет должности. В таком случае за «мундиром» прячутся страх, неспособность к взаимодействию и внутренней свободе.

Список литературы

1. Шепелев Л.Е. Чиновный мир России: XVIII – начало XX века. СПб.: «Искусство-СПб», 2001. 479 с.
2. Килошенко М.И. Психология моды. М.: Издательство Оникс, 2006. 320 с.
3. Горышин Г.А. Любовь к литературе. Школьная пора: сб. / сост. М.Л. Катаева. М.: Молодая гвардия, 1989. 382 с.
4. Каверин В.А. Наука расставания: роман и повесть. М.: Современник, 1985. 208 с.
5. Иванов А.В. Географ глобус пропил: роман. СПб.: Азбука-классика, 2007. 512 с.
6. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. 528 с.
7. Буданов В.П. Из разговоров в учительской // Педагогический сборник. СПб.: Главное управление военно-учебных заведений, 1913. С. 318.
8. Распутин В.Г. Повести. Рассказы: в 2 т. М.: Дрофа, 2003. Т. 2. 400 с.
9. Яблоновский А.А. Очерки и рассказы. Харьков: В.И. Рапп и В.И. Потапов, 1902. 427 с.
10. Никонов Б.П. В стенах гимназии (очерки школьной жизни). СПб.: тип. т-ва «Общественная польза», 1907. 325 с.
11. Русские методисты-словесники в воспоминаниях. М.: Просвещение, 1969. 216 с.

УДК 37.017

С.М. Марчукова

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПРЕДМЕТ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

В современных педагогических исследованиях, посвященных инновационной деятельности, все чаще встречается термин *ретроинновации*. Речь идет об обращении к педагогическому наследию с целью выявления историко-педагогических предпосылок и прообразов современных инновационных исследований, их осмысления в социокультурных условиях современного мира. Актуальность работы в этой области определяется необходимостью разработки методологических основ историко-педагогической экспертизы инновационной деятельности в области теории и практики современного образования.

В отечественной педагогической литературе ретроинновации связаны, главным образом, с изучением отечественных педагогических традиций, составляющих в совокупности «кольцевой маршрут» отечественной культуры (А.Г. Кузнецова). Обращение к классическому зарубежному педагогическому наследию выявляет широкий спектр перспективных направлений инновационных исследований в контексте целостного историко-педагогического процесса. Обоснование необходимости использования одного из направлений инновационной деятельности с целью решения проблемы формирования метапредметного и личностного знания в процессе внедрения Федеральных государственных стандартов общего образования составляет цель настоящей статьи. В качестве объекта исследования выбрана «Великая дидактика» Я.А. Коменского (1592–1670). Предмет исследования – исторический метод становления знаний.

Я.А. Коменский, по мнению которого знание истории «есть самая прекрасная часть образования», предложил в «Великой дидактике» исторический метод становления знаний, отраженный в программе латинской школы [1, т. 1, с. 459]. В соответствии с этой программой, учебной дисциплиной второго класса стала «История естествознания». Особое внимание к формированию исторического аспекта знаний в педагогике XVII века было обусловлено несколькими причинами:

- к началу XVII столетия в основных чертах уже завершилась хронология древней и средневековой истории, представленная главным образом

в классических трудах И. Скалигера (1540–1609) и Д. Петавиуса (1583–1652);

- формулируя программу историко-научных исследований, Ф. Бэкон (1561–1626) писал о необходимости развития истории науки как самостоятельной дисциплины;

- искусство памяти в XVII веке было тесно связано с методом новой науки и развивалось как искусство обучения в трудах педагогов Возрождения, особенно П. Рамуса (1515–1572).

«Вещи познаются так, как они существуют в действительности, в том случае, когда они познаются так, как они возникли», – писал Коменский в «Предвестнике всеобщей мудрости» [1, т. 1, с. 507]. В этих словах отражен чрезвычайно актуальный для нашего времени исторический подход к познанию современной науки, современного естествознания. Актуальность изучения истории естествознания в школе обусловлена тем, что по своему содержанию и по возможностям воздействия на интеллектуальную и эмоциональную сферу она способна объединить в единую систему элементы естественно-научных и гуманитарных знаний, стать средством целостного восприятия мира и условием дальнейшего образования и самообразования. Наука как один из ведущих компонентов современной культуры оказывает значительное влияние на традиционные ценности общества, давая им новую оценку, открывая новые перспективы деятельности человека, новые ориентиры для общественного развития. Изучение генезиса науки во многом определяет преемственность форм сознания, дает понимание логики и тенденций развития цивилизации.

Непосредственно связанные с естественно-научными и гуманитарными дисциплинами, философией и математикой историко-научные факты и идеи могут играть в образовательном процессе роль своеобразного интегратора, центра вертикальных и горизонтальных интегративных связей между естественно-научными и гуманитарными предметами в учебном плане школы. Историко-научный материал выходит далеко за рамки регистрации отдельных событий и их хронологии; он делает возможным конструктивное сочетание социальной и интеллектуальной истории, позволяет выявить связь истории науки с историческими

путями философии и религии, понять генезис технократических представлений. Разговор об истории науки подводит учеников к вопросам об исторических типах рациональности, об этической оценке деятельности ученого, о роли науки и техники в жизни человека.

По мере того как наука все основательнее закрепляется в качестве необходимой компоненты человеческой деятельности не только в производстве, но и в других сферах общественной жизни, по мере возрастания ее социальной значимости, возникает насущная потребность выяснить и теоретически осмыслить роль науки в культурно-историческом процессе и ее взаимодействие с другими факторами культуры. Раскрывая роль естествознания и техники в современной культуре, историко-научный материал способствует выявлению гуманитарного потенциала естественно-научного знания. История науки не сводится к истории понятий и идей, открытий и научных публикаций. Главное в ней – люди, условия их деятельности и тот широкий социокультурный контекст, который определяет историю развития человечества в целом. Часто на историю науки оказывают большое влияние политические и религиозные события. Поскольку историко-научное знание оперирует фундаментальными междисциплинарными научными понятиями и категориями (пространство и время, вещество и поле, относительность, дополнительность, стиль мышления, система, симметрия, модель), его изучение в содержании базовых учебных дисциплин и элективных курсов способствует формированию метапредметного и личностного знания, что является одной из основных целей внедрения ФГОС в практику учебной деятельности.

В программы школ, гимназий и лицеев все чаще включаются такие курсы, как история мировой художественной культуры, история искусства, история философии, история религии. Явно или неявно это влечет за собой обеднение представления о человеческой культуре: научная мысль, как важнейшая составляющая историко-культурного процесса, все более отходит на второй план. Человек при этом все более предстает как чувствующее и самосознающее существо, однако активность его сознания, которая наиболее полно выражается в познании природы, остается в тени. История науки дает возможность не только знакомиться с поучительными уроками заблуждений, но и прогнозировать будущие проблемы, начало которых угадывается в противоречиях минувших столетий.

История естествознания в школе – одно из самых перспективных инновационных направлений

в современном образовании, связанное с развитием культурной традиции, с необходимостью использования гуманитарного потенциала естественно-научных дисциплин в качестве средства духовно-нравственного воспитания. (Учебно-методический комплект по истории естествознания для 4–9 классов (автор – С.М. Марчукова) в 2010 году стал лауреатом конкурса инновационных продуктов, объявленного Комитетом по образованию Санкт-Петербурга [2].) Сведения по истории естествознания и техники необходимы современному школьнику: они являются универсальной интегративной основой, объединяющей интеллектуальные и ценностные структуры в единую систему взаимосвязанных и взаимодополняющих элементов.

В заключение отметим, что с изучением истории науки в контексте культуры исторической эпохи Э.Н. Гусинский и Ю.И. Турчанинова связывают исследовательскую позицию учителя. По их мнению, педагогу необходимо рассматривать науку не только изнутри, но и извне, из «пространства культуры». При этом «в образовательное взаимодействие вовлекаются исследование всего процесса самосозидания науки, история открытий, жизненный путь её творцов, особенности отношений этой науки со смежными дисциплинами на разных этапах исторического развития» [3, с. 195]. Предметная область, отмечают далее авторы, резко расширяется, способствуя движению учителя к познанию и творчеству с помощью «знающего незнания».

Принцип «знающего незнания» – один из основополагающих принципов эвристического обучения – в истории педагогики как науки Нового времени восходит именно к Я.А. Коменскому. «Знающее незнание – часть познания», – пишет он в «Пансофии», третьей части «Всеобщего совета по исправлению дел человеческих» [1, т. 2, с. 367].

Таким образом, историко-педагогическое знание существенно расширяет возможности и перспективы инновационной (и ретроинновационной) деятельности, создает научные предпосылки для разработки методологических основ экспертной работы в этой области. Использование историко-научного материала в содержании школьного образования способствует достижению метапредметных и личностных результатов обучения в современных условиях внедрения Федеральных государственных образовательных стандартов; выявляет гуманитарный потенциал естественно-научных знаний; раскрывает культуuroобразующую функцию науки в динамике ее исторического развития.

Список литературы

1. *Коменский Я.А.* Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / под ред. А.И. Пискунова. М.: Педагогика, 1982. Т. 1. 656 с.; Т. 2. 576 с.
2. *Марчукова С.М.* История естествознания в школе XXI века: книга для учителя. СПб.: Петершколе, 2010. 160 с.
3. *Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И.* Введение в философию образования. М.: Логос, 2001. 223 с.

ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ



Санкт-Петербургская общественная организация
«Федерация экологического образования»

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования

Санкт-Петербургский городской Дворец творчества юных

Эколого-биологический центр «Крестовский остров»

Научно-производственное объединение ЗАО «Крисмас+»

Санкт-Петербургское общественное учреждение «Учебное оборудование»

ОТЧЕТ О МЕЖДУНАРОДНОМ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОМ СЕМИНАРЕ «Перспективы развития системы непрерывного экологического образования»

Россия, Санкт-Петербург, 5–9 ноября 2013 г.

Семинар был посвящен Году охраны окружающей среды в России и 95-летию дополнительного образования детей.

В работе семинара приняли участие почти 160 представителей педагогической общественности из различных областей Российской Федерации: воспитатели дошкольных учреждений, учителя, педагоги дополнительного образования, преподаватели вузов, методисты.

Международный статус мероприятию придали участники 10 зарубежных государств: Беларуси, Казахстана, Киргизии, Узбекистана, Украины, а также Великобритании, Дании, Швеции, США, Хорватии (рисунки детей из Загреба).

Сборник материалов семинара (275 страниц) в формате pdf доступен всем желающим (<http://u-center.info/publications-educenter/sborniki-materialov-seminarov/sbornik-feo-2013>), что позволит популяризировать экологическое образование, ознакомить широкий круг педагогов России с лучшим опытом работы в сфере экологического образования и образования для устойчивого развития, показать перспективные направления этой образовательной деятельности.

В рамках семинара состоялось также награждение 8 педагогов за активное и плодотворное сотрудничество в области развития материально-технической и методической базы экологического образования.

6 ноября состоялось открытие семинара. В первый день для участников семинара состоялась экскурсия «Прошлое и настоящее Аничкова Дворца», а также встреча с педагогами клуба геологов и археологов СПб ГДТЮ.

На пленарном заседании прозвучали важнейшие выступления:

- «Педагогические стратегии развития экологического образования в России» (С.В. Алексеев, д. п. н., профессор, СПб АППО, Санкт-Петербург);
- «Экология и культура: условия продвижения по пути устойчивого развития» (В.М. Захаров, д. б. н., член-корреспондент РАН, Москва);

и материалы из опыта работы:

- «Опыт и перспективы развития экологического образования в Дании» (*К. Серсенен, Генеральный консул Дании в Санкт-Петербурге*);
- «Образование для устойчивого развития в инновационной школе» (*Г. Рон, директор англо-американской школы, Санкт-Петербург*);
- «Контрольно-измерительные материалы в системе оценивания эффективности практической экологической подготовки школьников и студентов» (*А.А. Мельник, к. п. н., ЗАО «Крисмас+», Санкт-Петербург*).

В этот же день состоялась работа четырех секций, на которых участники смогли поделиться опытом реализации программ, составляющих основу системы непрерывного экологического образования

Секция 1. Формальное и неформальное экологическое образование: формы и модели взаимодействия (выступили более 30 педагогов).

Секция 2. Социально-экологические проекты: российский и зарубежный опыт (присутствовали 36 российских и зарубежных педагогов).

Секция 3. Методическое обеспечение непрерывного экологического образования как условие инноваций (10 участников).

Секция 4. Дошкольное экологическое образование в контексте Федеральных государственных образовательных стандартов (более 50 педагогов-участников).

7 ноября участники посетили образовательные учреждения и другие образовательные центры – места интересного опыта реализации программ экологического образования.

Завершился семинар 8 ноября в школе № 309 (директор В.М. Шаповалова), где участникам семинара была представлена система работы школы по модели «Школа экологического образования», выступили педагоги-исследователи этой школы Е.В. Фадеева, Т.А. Журавлева.

Сотрудники СПб АППО, СПб ГДТЮ, ЗАО «Крисмас+» и педагоги-участники семинара провели мастер-классы:

- «Школа устойчивого развития» (*Н.И. Корякина, к. п. н., докторант СПб АППО*)
- «Школа культуры здоровья и безопасного развития детей» (*Л.Т. Татарникова, д. п. н., профессор, СПб АППО*)
- «Экологическое образование в процессе детского творчества» (*Н.Г. Ткачева, Н.В. Маслова, педагоги ЭБЦ «Крестовский остров» СПб ГДТЮ*)
- «Организация исследования учащимися качества пищевых продуктов» (*Е.Е. Горская, учитель МОУ СОШ № 3 г. Фурманов Ивановской области*)
- «Исследовательская деятельность школьников в международном образовательном проекте „Глобальная школьная лаборатория“» (*Е.А. Леденева, учитель ГБОУ школы № 527 Санкт-Петербурга*)
- «Методы и способы организации стационарных экологических экспедиций» (*Т.М. Пестова, руководитель ОДОД ГБОУ школы № 618 Санкт-Петербурга*)
- «Исследовательская деятельность как технология экологического образования: современные аспекты использования результатов инструментальных исследований» (*А.Г. Муравьев, к. х. н., А.А. Мельник, к. п. н., ЗАО «Крисмас+»*).

В последний день проведения семинара были подведены итоги, 120 участникам вручены сертификаты, подтверждающие участие в семинаре и освоение 40-часовой программы.

ОБЗОРЫ И РЕЦЕНЗИИ

Обзор статей, представленный вниманию читателей, содержит материалы, опубликованные на страницах ведущих российских научных изданий по педагогике и образованию, затрагивающих круг интересов специалистов, ученых, научных работников в области образования и воспитания.

Публикации известных ученых, специалистов в области педагогического образования и практики посвящены вопросам непрерывного образования, профессионального образования, дополнительного профессионального образования, постдипломного педагогического образования, повышения квалификации педагогических работников, отличаются своей новизной, актуальностью, проблемностью.

Загвязинский В.И., Ройтблат О.В. Образование, опережающее общественное развитие: ориентации на будущее // Народное образование. 2013. № 9. С. 14–22.

Способность целенаправленного и сознательного опережающего отражения действительности позволяет эффективно предвидеть будущее, заранее определить его цели, содержание и способы преобразований. На этой основе строится социально-экономическое прогнозирование, эвристическое (преобразующее) моделирование и перспективное проектирование. Статья В.И. Загвязинского и О.В. Ройтблат – об опережающем образовании как стратегической задаче, роли педагогической науки в обеспечении поступательного развития образования, его движении к модели опережения.

Зверев С.М., Слободчиков В.И., Шейн А.Б. Профессиональное образование в ловушке модернизации // Психология обучения. 2013. № 11. С. 5–19.

Статья начинается с констатации того факта, что «профессиональное образование сегодня сведено к функции полезности». Авторы дают критическую оценку современному состоянию отечественного профессионального образования,

рассматривают вопросы его мировоззренческого самоопределения, концептуальные идеи построения инновационного образования магистров профессионального обучения.

Зеер Э.Ф. Профессиональное развитие человека в системе непрерывного образования // Профессиональное образование. Столица. 2013. № 9. С. 10–14.

В статье рассмотрены основные теории и концепции профессионального развития в зарубежной и отечественной психологии, анализируются особенности профессионального образования в постиндустриальном обществе и модели профессионального развития. Выделены следующие три модели профессиональной подготовки: адаптационная, модель самостоятельной организации и профессионального саморазвития. «В системе непрерывного образования в разном объеме и сочетании все эти модели реализуются; адаптивная же модель – в основном в системе начального и среднего образования, модель самостоятельной организации – в системе высшего образования, а третья модель – в системе последипломного образования». Автор утверждает в статье, что «положение о непрерывном образовании – одна из современных прогрессивных идей. Его смысл и назначение – обеспечение полноценного профессионального становления личности, создание условий для постоянного обновления, развития и самоактуализации каждого человека на протяжении всей его профессиональной жизни».

Биктуганов Ю.И., Симонова А.А. Влияние дополнительного образования на профессиональную мобильность педагогов // Профессиональное образование. Столица. 2013. № 9. С. 15–18.

В условиях реформирования образования впервые разработан и принят Стандарт профессиональной деятельности педагога. Авторами статьи рассматриваются педагогические возможности дополнительного образования в развитии

профессиональной мобильности педагогических работников с учетом введения федеральных государственных образовательных стандартов.

Селиверстова Е.Н. Субъектность как принцип систематизации современного дидактического знания // Педагогика. 2013. № 10. С. 25–33.

В научном педагогическом сообществе все больше появляется публикаций, связанных с обсуждением вопросов о состоянии и развитии современной дидактики и перспектив ее дальнейшего

развития. Автором статьи на примере анализа субъектности как научного принципа систематизации дидактических представлений о развивающих целях обучения обосновывается представление о том, что поиск дополнительных ракурсов, позволяющих по-новому взглянуть на широкие массивы эмпирических данных, создает основу для выработки более совершенного научного понимания процесса обучения и его отдельных сторон, способствуя развитию современной дидактической теории.

АННОТАЦИИ

Ларионов М.С. Развитие концепции продуктивного обучения в России

В статье представлен анализ педагогической концепции продуктивного обучения и основных направлений реализации его методов в России.

Ключевые слова: продуктивное обучение; внеурочная деятельность; продуктивный модуль; предметный игровой конкурс; Федеральные государственные образовательные стандарты.

Larionov M.S. Productive Training Concept Development in Russia

The article presents the analysis of productive learning pedagogical concepts as well as the main directions of its methods implementing in Russia.

Keywords: productive teaching; the extra class activities; productive module; subject game competition; the Federal State Educational Standard.

Романов К.В., Федотова Е.Ю. Логико-информационный подход к изучению метапредметных результатов образования

Статья посвящена анализу логико-информационного подхода к изучению метапредметных результатов образования. Авторы также рассматривают проблему поиска универсальных начал для формирования целостной картины мира в образовании. Подчеркиваются три измерения в методологических координатах понимания развития образования, рассматриваются возможности информационных и коммуникационных технологий для отражения метапредметных результатов образования.

Ключевые слова: фундаментальное ядро образования; проблема компетенции; логико-информационный подход; универсальные учебные действия.

Romanov K.V., Fedotova E.Y. The Logic-Information Approach to the Education Metasubject Results Study

The article deals with the issues of logic-information approach to education metasubject results study. The authors also examine the issues of searching the universal source for the general worldview formation in education. Three dimensions in methodological coordinates for educational development understanding are stressed. The possibilities of the information and communications technologies for education metasubject results reflection are reviewed by authors.

Keywords: education fundamental core; the competence problem; logic-information approach in education; universal educational activities; the basic educational facilities.

Болгар Н.Н. Управленческий характер внутришкольного контроля качества образования

В статье представлены теоретические и практические аспекты решения проблемы внутришкольного контроля качества образовательной деятельности, рассмотрен метод проектов как управленческий механизм решения проблемы контроля качества, обсуждены особенности применения метода проектов в управленческой деятельности школ.

Ключевые слова: внутришкольный контроль; метод проектов; контроль как инструмент управления.

Bolgar N.N. Managerial Nature of Interschool Education Quality Control

The article presents theoretical and practical aspects of interschool educational quality control problem solution; examines the project method as a managing mechanism of quality control problem solution; the peculiarities of project method implementation in the school administrative work are discussed.

Keywords: interschool control; project method; monitoring as a management tool.

Шингаев С.М. Служба практической психологии в образовании: современные тенденции развития

Автор рассматривает различные аспекты работы службы практической психологии в образовании, основные направления психологического обеспечения образования, раскрывает принципы работы педагога-психолога в образовательных организациях. В статье также приводятся примеры решения петербургскими специалистами службы практической психологии актуальных задач психологического сопровождения образовательного процесса.

Ключевые слова: практическая психология; образование; психологическое обеспечение; психологическая помощь; психологическая компетентность.

Shingaev S.M. Practical Psychology Service in Education: Modern Trends of Development

The article analyzes the practical psychology service goals in education, basic guidelines of psychological education tracking. Teacher-psychologists' work principles in educational organizations are revealed. The article gives examples of solving educational support problems of current importance by St.-Petersburg practical psychology service specialists.

Keywords: practical psychology; education; psychological support; psychological tracking; psychological competence.

Теречева М.Н. Речевая культура педагога современного мегаполиса

Статья посвящена исследованию языковой среды мегаполиса, представленной автором в виде открытой нелинейной системы с присущей ей иерархией структурных компонентов, являющихся субъектами и объектами взаимодействия. Выявлено увеличение сфер профессиональной речевой деятельности и определен круг задач, встающих перед педагогом – жителем современного мегаполиса.

Ключевые слова: языковая система мегаполиса; речевая микро – и макросреда; естественная и искусственная языковая среда; точки бифуркации; паттерны речевого поведения; внешние сферы речевой деятельности педагога.

Terecheva M.N. Modern Megalopolis Teacher's Speech Culture

The article is devoted to the megalopolis language environment research. The information provided by the author in the form of an open non-linear system with a hierarchy of structural components, which are the subjects and objects of the interaction. The increase of professional speech activities areas is revealed; the challenges facing teacher – a modern megalopolis citizen are identified.

Keywords: megalopolis language system; speech micro-and macro-environment; natural and artificial language environment; bifurcation points; the behavior speech patterns; teacher's external scopes of speech activity.

Бойцова Е.Г. Условия эффективного использования формирующего оценивания

Возможными причинами снижения эффективности формирующего оценивания могут стать необоснованное использование его методов и приемов, а также отсутствие вариативности при их применении. В статье приведена классификация методов и приемов формирующего оценивания в зависимости от стиля учения учеников, которая позволит учителям и учащимся сделать обоснованный выбор.

Ключевые слова: формирующее оценивание; стиль учения; предметные и метапредметные результаты; вариативность; качество применения.

Boytsova Y.G. Conditions for Formative Evaluation Effective Usage

One of the reasons of reducing the effectiveness of formative evaluation is unreasonable usage of different methods and approaches and lack of their variability. The classification of formative evaluation methods and approaches which depends on a teaching style is introduced in this article. This classification will help teachers and students make relevant choice of them.

Keywords: formative evaluation; teaching style; subject and metasubject results; variability; quantity of usage.

Власова Г.И. Проблема развития стратегий последипломного педагогического образования

В статье представлены возможности формирования и развития современных образовательных стратегий непрерывного (последипломного) образования педагогических кадров на примере Государственного бюджетного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования

(повышения квалификации) специалистов Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования.

Ключевые слова: образовательные стратегии; инновации; развитие; постдипломное педагогическое образование.

Vlasova G.I. Post Diploma Pedagogical Education Strategy Development Problem

This article presents the possibilities of post diploma pedagogical education modern educational strategies development and formation on the example of the Saint-Petersburg Academy of post diploma pedagogical education.

Keywords: educational strategies; innovations; development; post diploma pedagogical education.

Овечкина Т.А. К вопросу о преемственности дошкольного и начального общего образования в контексте Федерального государственного стандарта

Статья посвящена вопросам преемственности дошкольного и начального общего образования в рамках требований ФГОС. Рассматриваются различные научные подходы к освоению образовательной программы в контексте ФГОС ДО как условие реализации преемственности между дошкольной и начальной ступенями образования.

Ключевые слова: преемственность; дошкольное образование; начальное образование; Федеральный государственный образовательный стандарт.

Ovechkina T.A. To the Question of the Preschool and Primary General Education Succession in the Context of the Federal State Standard

This article is devoted to the succession of the preschool and primary general education within requirements of the Federal state standard. Various scientific approaches to the educational program realization in the context of the Federal state standard, as a condition of succession between preschool and primary school are considered.

Keywords: succession; preschool education; primary education; the Federal state standard.

Морозова Е.П. Исследовательская деятельность учащихся и ее тьюторское сопровождение: технологические аспекты

В статье раскрывается специфика тьюторского сопровождения исследовательской деятельности учащихся как инновационной образовательной технологии, суть которого заключается в гуманитаризации технологических процедур и индивидуальном подходе к учащимся.

Ключевые слова: школьное образование; тьюторство; индивидуальный подход; исследовательская деятельность учащихся.

Morozova E.P. Students Research Activities and its Tutor's Support: Technological Aspects

The article deals with the specifics of the students' research activities tutor's support as an innovative educational technology, the essence of which is in technological procedures humanization and individual approach to students.

Keywords: school education; tutor; individual approach; students' research activities.

Винарчук В.Н. Метод проектов в дошкольном и начальном общем образовании: специфика использования и преемственность результатов

Автор проводит сравнительный анализ Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного и начального образования с точки зрения определения в них места и роли проектной деятельности. В статье также охарактеризованы виды проектов, которые могут быть использованы в практике дошкольного образования и в начальной школе.

Ключевые слова: метод проектов; проектная деятельность; начальное образование; дошкольное образование; Федеральный государственный образовательный стандарт.

Vinarchuk B.N. Project-Based Learning in Preschool and Primary General Education: Usage Specificity and Results Succession

The author makes a comparative analysis of the Federal State educational standards for preschool and primary education in terms of the project activities' role and place definition. The article also describes the projects types that can be used in preschool and elementary school education practice.

Keywords: project-based learning; project activities; primary education; preschool education; the Federal State educational standard.

Еремина Н.В. Педагогический потенциал традиционной народной культуры

Статья посвящена вопросу использования педагогического потенциала традиционной народной культуры в образовательных учреждениях. Разработанная автором модель основана на анализе научной литературы, изучении специфики феномена традиционной народной культуры «изнутри» (в многочисленных фольклорно-этнографических экспедициях и практической работе с детьми и педагогами), позволяет представить общий механизм реализации педагогического потенциала традиционной народной культуры в образовательном учреждении и может быть использована для диагностирования уровня этой реализации.

Ключевые слова: традиционная народная культура; модель реализации педагогического потенциала традиционной народной культуры; этнокультурное пространство Санкт-Петербурга; нравственный потенциал; субъект-транслятор.

Eremina N.V. Pedagogical Potential of Traditional Folk Culture

The article is devoted to the pedagogical potential of traditional folk culture usage in educational institutions. The model developed by the author is based on the analysis of scientific literature, studies of traditional folk culture specificity “from the inside” (in numerous folklore-ethnographic expeditions and practical work with children and teachers), which allows to provide general mechanism of traditional folk culture pedagogical potential implementation in an educational institution, and can be used to diagnose the level of this implementation.

Keywords: traditional folk culture; traditional folk culture pedagogical potential realization model; St. Petersburg ethno-cultural space; moral potential; subject-translator.

Волошенко Е.В. Практический менеджмент в непрерывном образовании руководителей школ: опыт Украины

В статье рассматриваются психолого-педагогические аспекты профессиональной подготовки руководителей школ в Украине. Анализируются особенности освоения курса «Практический менеджмент» в системе последиplomного педагогического образования.

Ключевые слова: эффективные пути повышения мотивации руководителей; повышение квалификации руководителей школ.

Voloshenko E.V. Practical Management in School Administrators' Lifelong Education: Ukrainian Experience

The article deals with the psychological and pedagogical aspects of vocational training in Ukraine. It analyses the peculiarities of “Practical Management” course in the postgraduate education system.

Keywords: effective ways for administrators' motivation increase; school heads' increasing in qualification.

Королюк С.В. Управление инновациями в подготовке руководителей школы

Автором представлен опыт Украины по подготовке будущих руководителей к управлению инновациями в школе.

Ключевые слова: управление инновациями; инновационная культура руководителя школы.

Korolyuk S.V. Innovation Management in School Administrators' Training

The author describes the Ukraine experience in future administrators training in innovations' management at school.

Keywords: innovation management; school administrator's innovation culture.

Безбородкина Е.С. Школьный костюм: к проблеме социальной семантики

В статье рассматриваются символическое восприятие школьного костюма («мундира»), его возможности влияния на людей, анализируется воздействие социального статуса на личность и личности на социальный статус. Школьный «мундир» выражает приверженность к установившемуся порядку, его символические элементы напоминают о призвании к служению идеалам.

Ключевые слова: «честь мундира»; униформа; профессиональный статус; авторитет; честолюбие; стереотип; идеал.

Bezborodkina E.S. School Suit: to the Social Semantics' Problem

The article discusses the symbolic perception of school suit (“uniform”), its potential influence on people. It examines the impact of social status on personality and personality on social status. The school's

“uniform” expresses the commitments to the established order, its symbolic elements remind a vocation to serve ideals.

Keywords: “esprit de corps”; uniforms; professional status; authority; ambition; stereotype; ideal.

Марчукова С.М. Инновационная деятельность как предмет историко-педагогического знания

Автор обосновывает необходимость историко-педагогического осмысления инновационной педагогической деятельности на примере использования педагогических идей Я.А. Коменского и практического внедрения в школьный курс сведений из истории науки (на примере истории естествознания).

Ключевые слова: ретроинновации; история науки; историко-педагогическая экспертиза инновационной деятельности.

Marchukova S.M. Innovative Activities as a Historical – Pedagogical Knowledge Subject

The author substantiates the necessity of historical and pedagogical perception of the innovative pedagogical activities taking as an example J.A. Komensky’s pedagogical ideas usage, and practical implementation into the school course information from the history of science (on the example of the Science history).

Keywords: retro-innovations; history of science; innovation activities historical-pedagogical examination.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Безбородкина Елена Семеновна, кандидат педагогических наук; Профессиональный лицей петербургской моды (Санкт-Петербург), преподаватель; e-mail: lena1796@yandex.ru

Бойцова Елена Геннадьевна, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (Санкт-Петербург), аспирант кафедры управления и экономики образования; ГБОУ гимназия № 622 (Санкт-Петербург), заместитель директора по методической работе; e-mail: 622@shko.la

Болгар Наталья Николаевна, кандидат философских наук, доцент; Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (Санкт-Петербург), доцент кафедры философии образования; e-mail: bolgar_nn@mail.ru

Винарчук Валентина Николаевна, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (Санкт-Петербург), старший преподаватель кафедры начального образования; e-mail: Nachal@spbappo.ru

Власова Галина Ивановна, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (Санкт-Петербург), преподаватель кафедры дошкольного образования; e-mail: kado10@list.ru

Волошенко Елена Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент; Черкасский областной институт последипломного педагогического образования (Черкассы, Украина), доцент кафедры педагогики и психологии; e-mail: elvoloshenko@yandex.ru

Еремина Наталья Владимировна, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (Санкт-Петербург), старший преподаватель кафедры социально-педагогического образования; e-mail: soc.ped@spbappo.ru

Королюк Светлана Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент; Полтавский областной институт последипломного педагогического образования им. М.В. Остроградского (Полтава, Украина), заведующая кафедрой менеджмента образования; e-mail: korolyuk@pei.poltava.ua

Ларионов Михаил Сергеевич, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (Санкт-Петербург), аспирант кафедры педагогики и андрагогики; e-mail: mikhail_larionov@hotmail.com

Латынская Элаица Борисовна, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (Санкт-Петербург), ведущий библиограф Информационно-библиотечного центра; e-mail: latinskay@mail.ru

Марчукова Светлана Марковна, кандидат педагогических наук; Институт педагогического образования и образования взрослых Российской академии образования, старший научный сотрудник лаборатории методологии и прогностики педагогического образования; e-mail: marchukova@bk.ru

Морозова Екатерина Павловна, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (Санкт-Петербург), аспирант кафедры педагогики и андрагогики; e-mail: catherinem80@mail.ru

Овечкина Татьяна Александровна, кандидат педагогических наук; Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (Санкт-Петербург), заведующий структурным подразделением «Институт детства»; e-mail: ota@spbappo.ru

Романов Константин Владимирович, доктор философских наук, профессор; Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (Санкт-Петербург), заведующий кафедрой философии образования; e-mail: romanovkv@mail.ru

Теречева Марина Николаевна, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (Санкт-Петербург), аспирант кафедры социального образования; e-mail: ciceronpress@mail.ru

Федотова Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук; ГБОУ ДППО Центр повышения квалификации специалистов «Информационно-методический Центр» Кировского района (Санкт-Петербург), директор; e-mail: nmc@kirov.spb.ru

Шингаев Сергей Михайлович, кандидат психологических наук, доцент; Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (Санкт-Петербург), заведующий кафедрой психологии; e-mail: sshingaev@mail.ru

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

2013

В ы п у с к 4 (6)

Перевод аннотаций *М.В. Захарова*

Дизайн обложки *Ю.А. Корневская*

Редактор *Ю.А. Корневская*