

*Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение дополнительного профессионального образования
(ФГАОУ АПК и ППРО)*

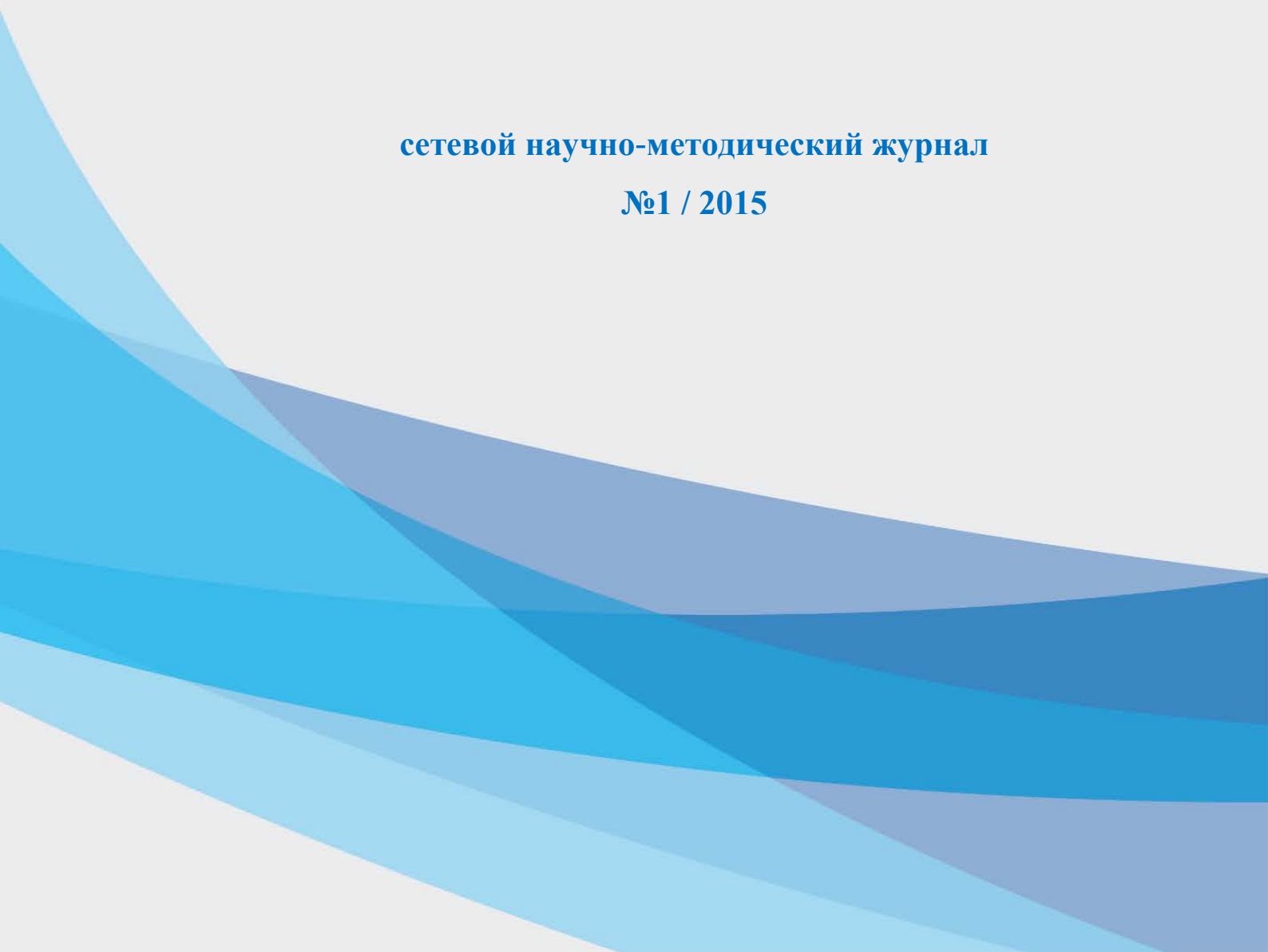


АКАДЕМИЯ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ
И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ
РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ

СОВРЕМЕННОЕ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
MODERN ADDITIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION

сетевой научно-методический журнал

№1 / 2015



РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Малеванов Евгений Юрьевич

Главный редактор журнала, ректор ФГАОУ АПКиППРО, кандидат педагогических наук, E-mail: rector@apkpro.ru

Алексеева Галина Ивановна

Директор АОУ ДПО РС(Я) «Институт развития образования и повышения квалификации имени С.Н.Донского II», доктор педагогических наук, E-mail: iroipk@mail.ru

Басюк Виктор Стефанович

Заместитель Президента Российской академии образования, кандидат психологических наук, E-mail: bvs050@mail.ru

Жолован Степан Васильевич

Ректор Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования (СПбАППО), кандидат педагогических наук E-mail: rector@spbappo.ru

Калашникова Наталья Григорьевна

Первый проректор КГБУ ДПО «Алтайский краевой институт повышения квалификации работников образования» доктор педагогических наук, профессор, E-mail: natgrig038@yandex.ru

Новоселова Светлана Юрьевна

Заместитель главного редактора журнала, Первый проректор по образовательной и научной деятельности ФГАОУ АПКиППРО, доктор педагогических наук, доцент, E-mail: novoselova@apkpro.ru

Пишун Сергей Викторович

Директор Школы педагогики Дальневосточного федерального университета, доктор философских наук, профессор, E-mail: pishun.sv@dvfu.ru

Ответственный секретарь редакции

Колосов Дмитрий Эдуардович

кандидат технических наук, E-mail: herald@apkpro.ru

СОДЕРЖАНИЕ ВЫПУСКА

2015 № 1

(выпуск 1)

Актуальные вопросы образовательной политики			стр
1	Новоселова С.Ю.	Феномен социально-профессиональной мобильности в контексте современного дополнительного профессионального образования	1
2	Певцова Е.А.	Гражданско-правовая ответственность несовершеннолетних	7
3	Петрунина И.А.	Проектирование здоровьесозидающей среды в муниципалитете на основе организации межведомственного взаимодействия	14
Философия, теория и методология образования			
4	Крупченко А.К.	Профессиональная лингводидактика: от идеи к научной школе	32
5	Логинова О.Б., Яковлева С.Г.	Индивидуальные и групповые задания проектного типа	47
6	Розенберг И.Н.	Обучение по гибкой траектории	64
Профессиональное развитие педагогических кадров			
7	Василевская Е.В.	Горизонтальное обучение в открытой среде на примере модели «сетевая школа методиста»	73
Проблемы и перспективы развития системы начального, основного и среднего общего образования			
8	Тугой И.А.	Победа школьников в олимпиаде – показатель качества работы учителя	83
9	Веремеенко А.	Подготовка к предметным олимпиадам: взгляд учителя	89
Психологические и педагогические аспекты современного образования			
10	Смирнов Н. К.	Формирование пространства психологического благополучия – актуальная задача современной школы	97
11	Валюженич М.В., Смирнов Н.К., Чередникова Г.А.	Приобщение обучающихся к киноискусству как ресурс формирования культуры здоровья	103
12	Пригодич Е.Г., Болотина Т.В.	К вопросу о разработке региональной модели гражданского образования и воспитания	107
13	Орлова Е.В., Игнатьева А.В.	Влияние дефицита информации на социально – психологический климат в коллективе	115
Российский и международный опыт			
14	Болотина Т.В.	Опыт организации поликультурного образования в странах дальнего и ближнего зарубежья	124
15	Гоглова М.Н.	Некоторые подходы к исследованию профессионального развития педагога: зарубежный опыт	134

CONTENT OF THE RELEASE

2015 № 1

(Issue 1)

Current issues of educational policy			стр
1	Novoselova S.Y.	The phenomenon of socio and professional mobility in the context of modern additional professional education	1
2	Pevtsova E. A.	Civil liability of minors	7
3	Petrulina I. A.	Designing of healthsupport environment in the municipality on the basis of the of interinstitution interaction	14
Philosophy, theory and methodology of education			
4	Krupchenko A.K.	Professional linguodidactics: from idea to scientific school	32
5	Loginova O.B., Yakovleva S.G.	Individual and group tasks of project type	47
6	Rosenberg I.N.	Training for flexible trajectory	64
Professional development of pedagogical staff			
7	Vasilevska E.V.	Horizontal learning in an open environment an example of the "methodist school network"	73
Problems and prospects of the system of primary, basic and secondary general education			
8	Tugoy I.A.	Students' victory in competition – quality index of teacher's work	83
9	Veremeenko A.	Preparation to subject competitions: a teacher's view	89
Psychological and pedagogical aspects of modern education			
10	Smirnov N.K.	The formation of psychological well – is a urgent task of the modern school	97
11	Valiugenic M.V., Smirnov N.K. , Cerednikova G.A.	Familiarizing pupils using the cinema as a resource for building a culture of health	103
12	Prigodich E.G., Bolotina T.V,	On the development of regional models of civic education and upbringing	107
13	Orlova E. V., Ignatieva A.V.	Influence of deficiency of information on socially – psychological climate in collective	115
Russian and international experience			
14	Bolotina T.V.	Experience in the organization of multicultural education in the countries near and far abroad	124
15	Goglova M.N.	Some approaches to the study of professional teacher development: international experience	134

ФЕНОМЕН СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Новоселова С.Ю., д.п.н., доцент, АПКИППРО, E-mail: novoselova@apkpro.ru
Москва, Россия

Аннотация:

Статья посвящена проблеме формирования социально-профессиональной мобильности посредством системы дополнительного профессионального образования. В ней дается определение понятия, раскрывается структура социально-профессиональной мобильности, обозначена специфика процесса формирования профессиональной мобильности в системе дополнительного профессионального образования. Социально-профессиональная мобильность относится к сложным многокомпонентным системным качествам личности, обусловленным ее опытом в различных видах профессиональной деятельности. Все компоненты социально-профессиональной мобильности взаимосвязаны, при этом их сформированность - необходимое условие развитости деятельностного компонента современного специалиста.

Ключевые слова: социально-профессиональная мобильность, компетенции, дополнительное профессиональное образование, непрерывное образование.

THE PHENOMENON OF SOCIO AND PROFESSIONAL MOBILITY IN THE CONTEXT OF MODERN ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION

Novoselova S.Y., D.ofArts(Pedag), assoc.prof., APK IPPRO, E-mail: novoselova@apkpro.ru
Moscow, Russia

Abstract:

Article is devoted to a problem of formation of social and professional mobility by means of system of additional professional education. In it definition of concept is given, the structure of social and professional mobility reveals, specifics of process of formation of professional mobility in system of additional professional education are designated. Social and professional mobility belongs to the difficult multicomponent system qualities of the personality caused by her experience in different types of professional activity. All components of social and professional mobility are interconnected, thus their formation - a necessary condition of development of an activity component of the modern expert.

Keywords: social and professional mobility, competences, additional professional education, continuous education.

В последние годы проблема мобильности привлекает все больше внимания отечественных исследователей. Реформы, проводимые в России, требуют гибкой профессиональной переориентации граждан, овладения ими новыми профессиональными знаниями и специальностями. Так, Стратегия инновационного развития Российской

Федерации на период до 2020 года¹, Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016 - 2020 годы², Федеральная программа развития образования на 2011-2015 гг.³, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»⁴, федеральные государственные образовательные стандарты, документы ЮНЕСКО и другие нормативные документы актуализируют проблему *мобильности* специалистов, выражающуюся в постоянной готовности к изменениям, в систематическом подкреплении, усовершенствовании и расширении спектра знаний, необходимых для освоения новых профессиональных компетенций для выполнения обязанностей на протяжении всей трудовой деятельности человека.

В отечественной науке смысловое наполнение понятия «профессиональная мобильность» существенно изменилось за последнюю четверть века, что связано с кардинальными переменами социально-экономического и идеологического характера в Российской Федерации. В процессе перехода к рыночным отношениям в экономике страны стала быстро изменяться социально-профессиональная структура общества, а соответственно и условия профессиональной деятельности людей, которые утратили свою стабильность, требования к ним со стороны общества, производства, работодателей, общественные ценности и представления, касающиеся карьерного роста, престижности тех или иных профессий и т. д. В результате этих изменений огромное количество людей оказалось перед необходимостью смены места работы, а нередко и профессии. Для многих открылись (и были ими использованы) возможности радикального повышения своего профессионально-социального статуса (когда рядовой преподаватель вуза или инженер становился руководителем банка или фирмы), тогда как другие, напротив, были вынуждены осваивать профессию с понижением служебного ранга или социального положения [6].

Междисциплинарность понятия профессиональной мобильности проявляется в органичной связи собственно педагогических, психологических, социологических и иных

¹ Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года разработана на основе положений Концепции долгосрочного развития Российской Федерации на период до 2020 года в соответствии с Федеральным законом «О науке и государственной научно-технической политике». Стратегия утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 8 декабря 2011 г. № 2227-р.

² Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016 - 2020 годы. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. № 2765-р.

³ Федеральная целевая программа развития образования на 2011 - 2015 ГОДЫ (в ред. Постановлений Правительства РФ от 20.12.2011 N 1034, от 13.07.2012 N 716, от 26.11.2012 N 1226, от 27.12.2012 N 1442). Утверждена Постановлением Правительства Российской Федерации от 7 февраля 2011 г. N 61.

⁴ Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 31.12.2014, с изм. от 02.05.2015) «Об образовании в Российской Федерации». Принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года. Одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года.

аспектов научного знания. Сущность профессиональной мобильности человека на философском уровне анализировали Б.С. Гершунский, Л.А. Сорокина, И.Т. Фролов и др. На социологическом уровне - Т.Л. Аракелова, И.В. Василенко, Г.Е. Зборовский, И.Л. Смирнова и др. На педагогическом уровне профессиональную мобильность исследовали Л.А. Амирова, Т.М. Большакова, Л.В. Горюнова, Б.М. Игошев, Ю.И. Калиновский и др. Мобильность в контексте профессионального становления личности рассматривали психологи Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Н.С. Пряжников и др.

Анализ различных аспектов формирования профессиональной мобильности позволил выделить *компетенции*, составляющие основу формирования профессиональной мобильности современного специалиста [3; 4; 5]:

- образовательная компетенция - способность и готовность учиться и самосовершенствоваться на протяжении всей жизни, поддерживать свой профессионально-творческий и социальный потенциал в условиях научно-технического прогресса;
- социальная компетенция - способность к коммуникации внутри социально гетерогенных групп, к успешной адаптации в новых ситуациях и коллективах;
- межкультурная компетенция - способность и готовность успешно достигать взаимопонимания с представителями различных культур в условиях глобализации и интернационализации трудовых коллективов;
- ценностно-смысловая компетенция - способность действовать в соответствии с принципами социальной ответственности и гражданского сознания, способность действовать в соответствии с этическими и правовыми нормами;
- методическая компетенция - рефлексия, гибкость, креативность, способность к абстрактному мышлению, анализу и синтезу, обобщению и выводу.

Таким образом, сущность такого компетентностного подхода состоит в формировании интегрированной модели непрерывной профессионального образования.

В последние годы в научно-педагогических исследованиях все чаще встречаются термины «мобильность», «академическая мобильность», «социально-профессиональная мобильность», «образовательная мобильность» и т.д. Исследование проблем профессиональной мобильности педагогов является не просто данью очередной моде, а объективной необходимостью, усиливающей эффект образовательных инноваций. При этом особо следует подчеркнуть специфику педагогического аспекта проблемы, суть которого заключается в формировании профессиональной мобильности специалиста как фактора инновационного развития образовательной организации [8].

Система дополнительного профессионального образования, обладающая квалифицированными кадрами, гибкостью в построении программ повышения

квалификации, профессиональной переподготовки и траекторий индивидуального развития педагогических работников, динамичностью в организации их обучения, имеет значительные возможности решить проблему развития профессиональной мобильности на этапе последиplomного образования.

В современных условиях организация дополнительного профессионального образования должна стремиться сконструировать образовательное пространство, учебный процесс которого содержит:

- коммуникативный режим обучения;
- большой объем самостоятельной работы;
- компетентностную ориентацию образовательных программ [2].

Находясь именно в таком образовательном пространстве человек попадает в зону формирования социально-профессиональной мобильности, так как практически участвует в определении своей образовательной траектории.

Трендом инновационных изменений в мировом образовательном ландшафте сегодня становится развитие новых информационных платформ, обеспечивающих небывалые ранее возможности доступа к знаниям и образованию. «На наших глазах формируется новое образовательное пространство, масштабы и потенциал которого дают основания говорить о наступлении новой эры в развитии образования - эпохи «гринфилда», которая может привести не только к возникновению многомиллиардных образовательных бизнесов, но и к трансформации традиционной системы образования» [7].

К новой технологической платформе образования, обеспечивающей новые форматы обучения относят массовые открытые он-лайн курсы, так называемые MOOC (от англ. Massive Open On-line Courses), системы управления учебным процессом, LMS (от англ. Learning Management Systems), экосистему поддержки нового образования, состоящую из «фабрик» по производству нового образовательного контента; новую инфраструктуру образования, открывающую «физический» доступ для миллионов людей к новым образовательным возможностям (компьютерам, планшетами и смартфонам, модернизированным образовательным учреждениям и специальным «co-learning» центрам, которые еще предстоит создать) [1].

В этом случае наряду с традиционным содержанием, выстраиваемым в организациях дополнительного профессионального образования на приоритете принципов когнитивно-ориентированной парадигмы, необходимо развивать потребность в многомерной вариативной сущности непрерывного образования.

Рассматривая дополнительное профессиональное образование не только как стратегический ресурс социально-экономического развития общества, но и как «место

встречи» социальных субъектов, участников взаимодействия в сфере ДПО становится очевидной необходимостью поиска точек соприкосновения всех субъектов посредством моделирования социального *партнерства* [9].

С одной стороны «партнерство» - это взаимодействие участников образовательного процесса, с другой - это отношения между коллективными субъектами, заинтересованными на определенном этапе взаимодействия в эффективности ДПО.

Модель такого партнерства выстраивается через установление контактов посредством общения и диалога, определение взаимной полезности, совместную целерациональную деятельность.

Кроме того, партнерство в качестве взаимодействия коллективных субъектов реализации ДПО призвано играть важную роль в обеспечении практического обучения участников образовательного процесса - потребителей дополнительных образовательных услуг. Немаловажное место отводится партнерству в сфере материально-технического обеспечения и привлечения дополнительных финансовых средств на развитие организации ДПО и совершенствования образовательного процесса.

Особое место в развитии партнерских отношений должны занять приглашения высококвалифицированных специалистов, в том числе иностранных, для осуществления образовательной деятельности, которая может заключаться в разработке и чтении учебных курсов, приеме экзаменов и оценке текстовых заданий; выступлении с лекциями и проведении мастер-классов; научного руководства аспирантами; участии в конференциях и семинарах в качестве докладчиков и лекторов; в целях повышения квалификации работников образовательных организаций ДПО.

Наряду с этим может осуществляться совместная исследовательская деятельность, в том числе в целях экспертизы исследовательских проектов, подготовки совместной публикации в реферируемых журналах в России и за рубежом, повышения квалификации работников образовательных организаций ДПО в соответствии с программой их развития с целью обучения новым методам и технологиям проведения исследований.

В зависимости от основных целей приглашения иностранного специалиста (педагогическая и/или научная деятельность) и его авторитета в международном академическом сообществе, в отношении приглашаемого отечественного или иностранного специалиста может быть установлена одна из категорий: *гостевой профессор* и/или *гостевой исследователь* - это выдающиеся ученые, преподаватели и эксперты, пользующиеся высоким авторитетом в национальном и международном научно-образовательном и экспертном сообществе.

Авторитет специалиста подтверждается почетными званиями и постоянными контрактами в престижных (по национальным и мировым рейтингам) научных и образовательных центрах, индексом цитируемости, количеством публикаций в реферируемых (рецензируемых) журналах⁵, рекомендациями других специалистов.

В целом партнерство в системе ДПО применительно к мобильности позволяет более качественно развивать профессиональные кадры и успешно интегрироваться в образовательное сообщество. При этом *система дополнительного профессионального образования, ориентированная на интеграцию профессионально значимых качеств, развивающегося академического и научно-методического потенциала личности специалиста способствует доведению ее до уровня мобильного профессионала.*

Список литературы:

1. Андрюхина Л.М. Перспективы социально-профессиональной мобильности в контексте инновационных изменений образовательного ландшафта//Социально-профессиональная мобильность в XXI веке: Сборник материалов и докладов Международной конференции. - Екатеринбург, 2014. - С.9-15.

2. Арефьев, О. Н. Самоорганизация образовательной системы, направленной на формирование социально-профессиональной мобильности человека в XXI веке//Социально-профессиональная мобильность в XXI веке: Сборник материалов и докладов Международной конференции. - Екатеринбург, 2014. - С. 15-20.

3. Горюнова Л.В. Составляющие профессиональной мобильности современного специалиста.//Ростовский государственный педагогический университет сборник научных трудов «Естествознание и гуманизм», Ростов-на-Дону, 2005, т. 2, вып. 5, с. 8–11.

⁵ Определение реферируемый соответствует англ. *refereed*. Не следует путать с реферативными журналами, публикующими краткие резюме (рефераты) научных статей, напечатанных в других изданиях.

ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Певцова Е.А., д.п.н., профессор, АПКИППРО, E-mail: pevtsova@bk.ru,
Москва, Россия

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы гражданско-правовой ответственности несовершеннолетних, дается определение прав ребенка с позиции современного доктринального подхода.

Ключевые слова: права ребенка, гражданско-правовая ответственность детей

CIVIL LIABILITY OF MINORS

Pevtsova E. A., D.ofSci (Pedag), prof., APK IPPRO, E-mail: pevtsova@bk.ru,
Moscow, Russia

Abstract: This article deals with the civil liability of minors, defines the rights of the child from the perspective of modern doctrinal approach.

Keywords: children's rights, civil liability of children

Введение. Обеспечение защиты прав детей является важным направлением деятельности любого цивилизованного демократического государства. Дети нуждаются в особой защите со стороны государства и международного сообщества. Однако, прежде чем разобраться в тех правах, которые закреплены действующим законодательством, важно понять суть дефиниций, используемых при анализе прав детей.

Права ребенка (Rights of children) – это те права и свободы, которыми должен обладать каждый ребенок (ребенком признается каждый человек до 18 лет) вне зависимости от каких-либо различий: расы, пола, языка, религии, места рождения, национального или социального происхождения, имущественного, сословного или иного положения.

Определение прав ребенка логически вытекает из основных идей *Всеобщей декларации прав человека*. Ее отдельная статья посвящена детям. В ней указывается, что «Материнство и детство дают право на особое попечение и помощь». Таким образом, признавая равные права детей на все свободы, провозглашенные в декларации, международное сообщество признает необходимость дополнительной помощи и поддержки детям.

Для гармоничного развития личности ребенок должен расти в атмосфере любви и добра, в семье, среди близких и любящих людей. Задача взрослых – помочь ребенку

подготовиться к самостоятельной жизни, стать полноправным членом общества, создать ребенку условия для нормального физического и интеллектуального развития.

Методология исследования

В процессе изучения прав детей в рамках социологических исследований осуществлялся факторный, структурный и сравнительный анализ полученных в ходе анкетирования данных с использованием современных компьютерных технологий, сравнительный анализ полученных в ходе проведенного социологического исследования данных, а также анализ нормативной базы по теме. В процессе исследования выявлено, что развитие концепции прав человека привело к тому, что права ребенка были выделены в особую категорию.

Нормативное закрепление ответственности несовершеннолетних.

В начале XX века права детей, как правило, рассматривались в контексте существующих проблем использования детского труда, торговли детьми и проституции несовершеннолетних. Необходимость законодательно обеспечить охрану здоровья детей, защиту их прав побудила Лигу Наций принять *Женевскую декларацию прав ребенка* в 1924.

Следующим важным шагом стало принятие ООН в 1959 *Декларации прав ребенка*, в которой были провозглашены социальные и правовые принципы, касающиеся защиты и благополучия детей. В ней отмечалось, что «ребенок, ввиду его физической и умственной незрелости, нуждается в специальной охране и заботе, включая надлежащую правовую защиту, как до, так и после рождения». Документ состоит из 10 положений (принципов, как они назывались в Декларации), признание и соблюдение которых должно позволить «обеспечить детям счастливое детство».

К концу 1970-х уровень развития общества, положение детей, новые проблемы - показали, что одних декларативных принципов недостаточно. Требовались документы, в которых бы на основе юридических норм были закреплены меры и способы защиты прав детей. В этих целях в 1974 была принята *Декларация о защите женщин и детей в чрезвычайных обстоятельствах и в период вооруженных конфликтов*, в 1986 – *Декларация о социальных и правовых принципах, касающихся защиты и благополучия детей, особенно при передаче детей на воспитание и их усыновлении на национальном (принимающая семья – соотечественники) и международном (принимающая семья – иностранцы) уровнях*.

В течение 10 лет (с 1979 по 1989) специалисты многих стран мира, участвовавшие в Комиссии ООН по правам человека, разрабатывали текст нового положения о правах ребенка, в котором бы максимально учитывались все стороны жизни ребенка в обществе. Этот документ получил название *Конвенции о правах ребенка*, и был принят Генеральной Ассамблеей ООН 20 ноября 1989 года.

Согласно Конвенции, основным принципом защиты прав детей является признание приоритета интересов детей. Особенно выделяется требование особой заботы общества о социально уязвимых группах детей: сиротах, инвалидах, беженцах, и т.п.

В отличие от малолетних, несовершеннолетние в возрасте от 14 до 18 лет самостоятельно несут имущественную ответственность по совершаемым ими сделкам (п. 3 ст. 26 ГК РФ). При этом не имеет значения, совершена сделка самостоятельно несовершеннолетним или с письменного согласия его законного представителя.

Это означает, что в качестве ответчика всегда должен привлекаться несовершеннолетний причинитель, и именно применительно к его действиям должен быть решен вопрос об основаниях гражданско-правовой ответственности.

Однако в случае, когда у несовершеннолетнего недостаточно имущества, дополнительную (субсидиарную) ответственность несут его родители, усыновители или попечитель.

Ответственность за вред, причиненный несовершеннолетними в возрасте от 14 до 18 лет

Несовершеннолетние на общих основаниях самостоятельно несут ответственность за причиненный вред (п. 1 ст. 1074 ГК РФ).

Родители (попечители) отвечают перед потерпевшим лишь в той части, в какой не могут отвечать своим имуществом и доходами сами несовершеннолетние.

Так, например, много лет тому назад Брянским областным судом 27 июня 1997 г. несовершеннолетний П. осужден к лишению свободы по ч. 3 ст. 206 УК РСФСР сроком на три года и по п. "б" ч. 2 ст. 102 УК РСФСР к девяти годам; на основании ст. 40 УК РСФСР окончательно определено наказание в виде девяти лет лишения свободы; с законного представителя осужденного (матери) П. в пользу потерпевшей К. взыскана денежная компенсация в размере 9 млн. рублей за материальный ущерб и 16 млн. рублей за моральный вред до достижения П. совершеннолетия.

Судебная коллегия по уголовным делам Верховного Суда РФ 16 октября 1997 г., рассмотрев дело в кассационном порядке, приговор в части гражданского иска отменила, направив дело в этой части на новое судебное рассмотрение в порядке гражданского судопроизводства на основании того, что, во-первых, при постановлении приговора суд нарушил требования ст. 314 УПК РФ, не указав, на основании чего он определил размер материального ущерба в 9 млн. рублей. Во-вторых, решая вопрос о взыскании ущерба только с законного представителя несовершеннолетнего осужденного, суд не принял во внимание то, что в соответствии со ст. 1074 ГК РФ несовершеннолетние в возрасте от 14 до 18 лет самостоятельно несут ответственность за причиненный вред на общих основаниях.

Родители возмещают вред полностью или частично в недостающей его части в случаях, когда у несовершеннолетнего нет доходов или иного имущества, достаточных для возмещения вреда. Суд в приговоре не мотивировал взыскание денежной компенсации вреда только с законного представителя несовершеннолетнего осужденного.

Условием ответственности родителей (попечителей) является вина в ненадлежащем воспитании и надзоре за детьми, которая презюмируется. Помимо этого на тех же началах несут ответственность за несовершеннолетних в возрасте от 14 до 18 лет учреждения, которые в силу закона являются попечителями несовершеннолетних (воспитательные, лечебные учреждения, учреждения социальной защиты населения и другие аналогичные учреждения). Образовательные, воспитательные, лечебные и прочие подобные учреждения, которые осуществляют надзор за детьми лишь в период их нахождения в этих учреждениях, к дополнительной ответственности перед потерпевшим не привлекаются.

Важнейшей особенностью рассматриваемого деликта является то, что такая обязанность по возмещению вреда прекращается по достижении причинившим вред совершеннолетия либо в случаях, когда у него до достижения совершеннолетия появились доходы или иное имущество, достаточные для возмещения вреда, либо когда он до достижения совершеннолетия приобрел полную дееспособность.

В случае, если вред причинен действиями двух или более несовершеннолетних, они сами несут ответственность солидарно (ст. 1080 ГК РФ). Родители (попечители) несут долевую ответственность в соответствии со степенью своей вины.

Как справедливо замечает Сафонова Ю.Б. [1], сопоставляя правила гражданского и уголовного законодательства относительно возраста привлечения к ответственности, отметим, что ст. 20 Уголовного кодекса РФ устанавливает три правила относительно возраста наступления уголовной ответственности: во-первых, общий возраст определен в 16 лет; во-вторых, возраст ответственности снижен до 14 лет по отдельным составам (в частности, за убийство, умышленное причинение тяжкого вреда здоровью, умышленное причинение средней тяжести вреда здоровью, похищение человека, изнасилование, кражу и др.), причем, учитывая последние изменения в уголовном законодательстве, налицо тенденция к усилению, ужесточению ответственности по отдельным составам (за тяжкие преступления, преступления против личности и др.); в-третьих, лицо освобождается от уголовной ответственности, если в момент причинения вреда не понимало значение своих действий и не могло ими руководить. Как видим, различные подходы и критерии использованы для определения возраста наступления ответственности несовершеннолетних по гражданскому и уголовному законодательству, при этом можно выделить и сходства. Так, наделяя несовершеннолетних в возрасте 14 лет обязанностью

нести ответственность за совершение отдельных деяний, квалифицируемых по нормам УК РФ, законодатель подчеркивает, что учитываются в первую очередь характер и степень общественной опасности деяния, в то время как для 16-летних по этим же составам учету подлежат помимо этого и способность осознавать общественный характер своих действий, и возможные последствия от их совершения. В ГК РФ ограничений по видам деликтов, совершаемых несовершеннолетними в возрасте от 14 до 18 лет, не предусмотрено, и независимо от вида правонарушения такие лица являются деликтоспособными с той лишь оговоркой, что если у несовершеннолетнего нет доходов или иного имущества, достаточных для возмещения вреда полностью или в недостающей части, вред должен быть возмещен его родителями, усыновителями, попечителями, если последние не докажут отсутствие своей вины в причинении вреда (абз. 1 п. 2 ст. 1074 ГК РФ).

По действующему гражданскому законодательству несовершеннолетний может заниматься предпринимательской деятельностью с достижением 14 лет. В связи с этим можно выделить два случая:

1) несовершеннолетний приобрел полную дееспособность до достижения возраста 18 лет, занимается предпринимательской деятельностью и самостоятельно несет ответственность по обязательствам, вытекающим из предпринимательской деятельности, без участия родителей.

По общему правилу, ответственность за вред наступает лишь при наличии вины причинителя. Однако ответственность предпринимателя за действия, совершаемые в рамках предпринимательской деятельности, наступает и при отсутствии вины (ст. 401 ГК РФ). Предприниматель, не исполнивший или ненадлежащим образом исполнивший обязательства, связанные с его деятельностью, может быть освобожден от ответственности, если докажет, что надлежащее исполнение оказалось невозможным вследствие непреодолимой силы, т.е. чрезвычайных и непредотвратимых при данных условиях обстоятельств.

Индивидуальные предприниматели отвечают по своим обязательствам всем принадлежащим им имуществом (ст. 24 ГК РФ). Закон предусматривает перечень имущества, на которое не может быть обращено взыскание по обязательствам гражданина (перечень этих предметов устанавливается в ст. 446 ГПК РФ);

2) участие несовершеннолетнего в возрасте от 14 до 18 лет в предпринимательских отношениях.

Поскольку основу предпринимательской деятельности составляет заключение всевозможных гражданско-правовых договоров, а несовершеннолетний в возрасте от 14 до 18 лет обладает частичной дееспособностью, то на заключение большинства договоров

несовершеннолетнему предпринимателю требуется согласие его родителей или лиц, их заменяющих. Поэтому в данном случае родители несут дополнительную ответственность за действия несовершеннолетнего, т.е. отвечают своим имуществом, если имущества несовершеннолетнего окажется недостаточно для возмещения за неисполнение или ненадлежащее исполнение обязательств (ст. 1074 ГК РФ).

Следует также отметить, что ни один гражданин, осуществляющий предпринимательскую деятельность без образования юридического лица с нарушением порядка государственной регистрации, не вправе ссылаться в отношении заключенных им сделок на то, что он не является предпринимателем (п. 4 ст. 23 ГК РФ), и если возникает вопрос о возмещении убытков, причиненных в результате коммерческой деятельности такого гражданина, то лицо, понесшее убытки, вправе обратиться в суд и требовать применения к сделкам, совершенным этим гражданином, правил об ответственности предпринимателей. Суд может применить к сделкам, совершенным не зарегистрированным в качестве индивидуального предпринимателя гражданином, правила об ответственности даже при отсутствии вины (п. 4 ст. 23, ст. 401 ГК РФ).

Заключение.

Многочисленные дискуссии об особом внимании к проблеме прав и ответственности несовершеннолетних приводят к необходимости разработки отдельных нормативных актов, посредством которых возможно было бы обеспечить не только гарантии прав детей, но и осуществить превентивные мероприятия, обеспечивающие формирование высокого уровня их правовой культуры, а, следовательно и чувства ответственности за поступки в будущем.

Список литературы

1. Сафонова Ю.Б. О некоторых особенностях гражданско-правовой ответственности за вред, причиненный несовершеннолетними гражданами // Вопросы ювенальной юстиции. 2012. N 2. С. 22 - 25.
2. Певцова Е.А. Права детей и молодежи: актуальные проблемы правового регулирования отношений с участием молодых лиц / Е.А. Певцова. — М.: 2013.
3. Певцова Е.А. Теория государства и права. Учебное пособие для студентов сред. спец. учеб. заведений / Е.А. Певцова, А.Г. Важенин, под общей ред. проф. Е.А. Певцовой. Ростов-на-Дону. 2005. Серия «Среднее профессиональное образование».

-
4. Певцова Е.А. Воздействие современной социальной среды на правовое сознание школьной молодежи (теоретико-правовые аспекты)//Государство и право. 2006.№ 12. С. 109-115.
 5. Певцова Е.А. Экстремистские проявления в поведении молодежи в период правовых реформ и кризисных явлений в государстве: проблемы профилактики//Российская юстиция. 2009.№ 7.С.13-23
 6. Кравченко А.И., Певцова Е.А. Обществознание. Учебник для 6 класса общеобразовательных учреждений в 2 ч./ А.И. Кравченко, Е.А. Певцова. Москва. 2008.
 7. Певцова Е.А. Реализация доктрины правового образования учащихся общеобразовательных учреждений в современной России. Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук /Институт общего образования. Москва. 2004.
 8. Певцова Е.А. Юридическое образование: формирование правовой культуры общества// Фундаментальные и прикладные исследования кооперативного сектора экономики. 2012.№ 5. С.119-122.
 9. Певцова Е.А., Певцова Н.С. Учебно-практический тренажер «Право в моей жизни». Академия правовой культуры детей и молодежи. Автоном. неком. организация высш. проф. образования Центросоюза РФ «Российский университет кооперации». М.: 2012.
 10. Певцова Е.А. Эффективность правового регулирования в сфере образования: вопросы теории и практики// Право и образование. 2012. № 2. С.4-17.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСОЗИДАЮЩЕЙ СРЕДЫ В МУНИЦИПАЛИТЕТЕ НА ОСНОВЕ ОРГАНИЗАЦИИ МЕЖВЕДОМСТВЕННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Петрунина И.А., д.пед.н., профессор, проректор, АПКИППРО,
E-mail: petrunina@apkpro.ru, Москва, Россия

Аннотация.

Сохранение здоровья школьников рассматривается как затратный процесс, требующий внедрения современных технологий, кадрового обеспечения, создания материально-технической базы. Практика показывает, что следствием ряда дестабилизирующих внешних и внутренних факторов: социально-экономического, экологического, духовно-нравственного и демографического кризиса, - может стать кризис здоровья обучающихся. Для прогноза и коррекции возможного ущерба здоровью предлагается рассмотрение новых межведомственных управленческих подходов к проектированию здоровьесберегающей среды.

Ключевые слова: сохранение здоровья школьников, проектирование здоровьесберегающей среды.

DESIGNING OF HEALTHSUPPORT ENVIRONMENT IN THE MUNICIPALITY ON THE BASIS OF THE OF INTERINSTITUTION INTERACTION

Petrunina I. A., D.ofSci (Pedag), professor, Vice-Rector, APK IPPRO,
E-mail: petrunina@apkpro.ru, Moscow, Russia

Abstract. Maintaining the health of schoolchildren is seen as a costly process, requiring the introduction of modern technology, staffing, creation of material and technical base. Practice shows that the consequence of a number of external and internal destabilizing factors: socio-economic, environmental, moral and demographic crisis that could become a health crisis of students. For prediction and correction of possible damage to the health of the proposed interagency review of new managerial approaches to the design of healthy environment.

Keywords: preservation of the health of schoolchildren, the design of healthy environment.

Существует несколько основных факторов, оказывающих влияние на демографическую ситуацию, в том числе фактор политики государства, экономический фактор, фактор социальной защищенности, фактор государственной и законодательной защищенности института семьи и брака.

Практика показывает, что следствием ряда дестабилизирующих внешних и внутренних факторов: социально-экономического, экологического, духовно-нравственного и демографического кризиса, - может стать кризис здоровья обучающихся.

Последствия отрицательного воздействия экологических, социальных и климатических факторов могут быть спрогнозированы и скорректированы при проведении динамичных мониторинговых программ.

Это предполагает рассмотрение новых межведомственных управленческих подходов к проектированию здоровьесберегающей среды, скоординированному с функциями управления: диагностикой, анализом, целеполаганием, планированием, организацией и контролем.

Не умаляя важности развития потребности школьников заботиться о себе и своих физических, социально-психологических и духовных ресурсах, которые им нужны в течение всей жизни, приходится признать, что сохранение здоровья школьников – это материально затратный процесс, требующий внедрения современных технологий, кадрового обеспечения, создания материально-технической базы. Необходим диагностический и текущий контроль. Оценка эффективности выбранной здоровьесберегающей технологии должна носить объективный характер, эффективность должна и может быть измерена.

Основное назначение так называемых индикаторов здоровья заключается в объективном тестировании социально-медико-эпидемиологического благополучия населения. Подобных индикаторов достаточно много, но все они обладают одним существенным недостатком: их изменчивость констатирует тот или иной вариант социально-медико-эпидемиологического неблагополучия, но не прогнозирует их неизбежность. Во всем мире и уже достаточно давно развиваются другие принципы, прогнозирующие риски неблагоприятных последствий. Ведь совершенно очевидно, что только в том случае можно прогнозировать тот риск и обеспечить исследуемый объект адресной поддержкой, когда этот риск оценивается не на уровне уже зарегистрированного последствия, а на этапах, предполагающих соответствующие последствия.

Прогнозирование риска, а не констатация неблагоприятного сдвига, является единственно эффективным подходом к своевременной профилактике заболеваний.

В данной трактовке диспансерный учет представляется как констатирующий последствия неблагоприятных факторов риска. Необходимость такого государственного рубежного контроля над здоровьем детей очевидна, но в настоящее время недостаточна.

С позиций фундаментальной биологии здоровье определяется способностью организма адаптироваться к меняющимся условиям внешней и внутренней среды. Вот почему существующие методы мониторинга здоровья должны аттестовываться с позиций их возможности объективно тестировать адаптивный потенциал организма в реальных условиях его взаимодействия с меняющимися факторами внешней и внутренней среды.

Однако, учитывая бесконечное разнообразие факторов внешней среды и не меньшее разнообразие индивидуальных вариантов развития организма даже теоретически невозможно строго обосновать единый универсальный метод мониторинга здоровья. С

этих позиций многообразие существующих методов мониторинга представляется принципиально оправданным и анализ их информативности необходимо проводить не на основе противопоставления, а на основе обозначения границ их функциональной адекватности.

К изложенным теоретическим сложностям мониторинга здоровья добавляются и так называемые технические сложности, связанные с тем, что используемые методики должны быть предельно экспрессными, безопасными, экономически незатратными, а получаемые параметры – внятными с позиций современной функциональной физиологии.

Все используемые в большинстве образовательных учреждений мониторинги здоровья можно разбить на отдельные группы, отражающие их функциональную предназначенность:

1. Мониторинг физического состояния организма

Существует несколько вариантов хорошо разработанных программ анализа получаемых параметров физического развития. Достоинством данных мониторингов является предельная внятность используемых критериев, их прогностическая эффективность, доступность средств измерения. К сожалению, относительно невысокая экспрессивность тестирования (до 1,5-2 часов на одно тестирование), требует одновременного участия большого числа специалистов, что затрудняет проведение регулярных динамичных обследований. Результаты мониторинга предельно информативны для оценки уровней физических кондиций обследуемого. Однако, многочисленные попытки на основе определяемых физических кондиций интерпретировать функциональные резервы других жизнеобеспечивающих систем организма не привели к строго обоснованным заключениям, что с позиций общесистемных характеристик здоровья представляется недостаточным.

2. Мониторинг психологического состояния организма

Психотипирование представляется принципиально информативным в вопросах прогноза психогенной адаптивности учащихся к конкретным условиям образовательного пространства и к используемым технологиям обучения и воспитания. К сожалению, одновременное использование очень разнообразных методик психотипирования и недостаточная обеспеченность экспертизы объективными методами съема информации создают значительные затруднения при проведении широкомасштабного мониторинга психических функций. Как и в случае с мониторинга физических кондиций, психотипирование не строго визуализирует функциональные резервы других саногенетических систем.

3. Санитарно - гигиенический мониторинг

В вопросах установления потенциально–опасных факторов окружающей среды санитарно–гигиеническому мониторингу не существует альтернативы. Относительным его недостатком является то обстоятельство, что используемые подходы прогнозируют обобщенные риски, но в меньшей степени – индивидуальные. Однако, традиционный санитарно-гигиенический мониторинг может дополняться полисистемным саногенетическим мониторингом, что обеспечивает возможность строгого прогнозирования степени индивидуального риска. Принципиальная значимость такого прогнозирования, особенно подчеркнутая для особенностей современного образования, в котором исключительно интенсивно внедряются методы компьютеризованного обучения, профильного образования и углубленного изучения отдельных предметов. В этих условиях критерии обобщенных рисков для здоровья учащихся являются заметным препятствием к интенсификации обучающих программ, поскольку они не ориентированны на индивидуальные особенности соматического состояния ребенка. Уже проведены достаточно презентативные аттестации, которые доказывают, что строгое тестирование индивидуальных рисков позволяет резко повысить безопасные уровни учебных нагрузок, не только безопасных для организма, но и развивающих его адаптационные резервы.

4. Медицинский мониторинг здоровья

Это наиболее широко распространенный мониторинговый подход, но в образовательном пространстве он существует только в бумажно-анкетном виде. Ранняя донозологическая инструментальная диагностика актуальных заболеваний реально осуществима только в условиях многопрофильных диспансерных учреждений, обладающих достаточным арсеналом инструментальных методик и строго специализированным набором врачей. Для задач мониторинга здоровья учащихся. Для задач мониторинга здоровья учащихся в условиях образовательного пространства медицинский мониторинг не отвечает на основной вопрос, обеспечивающий успех современного образовательного процесса: в какой степени наличие того или иного заболевания препятствует функциональной адаптации учащихся к учебной нагрузке? Уже имеющийся опыт по саногенетическому мониторингу детей с различными хроническими заболеваниями, в том числе высокоинвалидизирующими (на примере детского церебрального паралича) доказывает, что в подавляющем числе случаев у детей сохраняется функциональных резерв, обеспечивающий достаточно высокий уровень устойчивости к учебным нагрузкам. Кроме того, сочетанное использование данных медицинского и саногенетического мониторинга позволяет строго обосновать траекторию здоровья за счет адресного использования комплекса реабилитационно-коррекционных мероприятий.

Инструментальный саногенетический мониторинг

Для проведения саногенетического мониторинга необходимо специализированное оборудование. Высокая информативность при тестировании функциональных резервов организма обеспечивается унифицированной стандартизацией исследований, а объективность получаемых результатов обеспечивается программным обеспечением анализа обследований. Результаты санотипирования значительно дополняют и физический, и психический, и санитарно-гигиенический, и медицинский мониторинг.

Существующие подходы к паспортизации состояния здоровья учащихся строго придерживаются принципа, что те или иные идентифицированные отклонения в конституционном, психическом, физиологическом статусах сопровождаются дезадаптацией ребенка к учебным нагрузкам. С этих же позиций рассматривается проблематика социальной дезадаптации, роль устанавливаемых различных заболеваний и санитарно-гигиенической необустроенности. С позиций современной общей теории познания такой контекст можно обозначить как детерминистский, то есть устанавливающий строгую причинно-следственную связь между отклоняющимися признаками и их последствиями в ухудшении условий развития детского организма.

Сразу отметим, что причинно-следственный детерминизм если и имеет место, то только в достаточно редких случаях крайних отклонений в развивающемся организме (чаще всего при выраженной инвалидизации организма). В подавляющем числе наблюдений, даже при относительно строго устанавливаемых отклонениях, прогноз нежелательных последствий не является надежным, причиной тому является то обстоятельство, что организм как единое целое способен перестраиваться в сторону приспособления случайно возникающим (стохастическим) затруднениям, то есть организм способен к самокоррекции. К сожалению, в существующих моделях объективной паспортизации здоровья учащихся функциональный потенциал организма к самокоррекции не учитывается, а, значит, и прогноз состояния здоровья учащихся во многих случаях неопределенный.

Саногенетический мониторинг, в дополнение к многочисленным другим, используемым в образовательных учреждениях (медицинская диспансеризация, социально-гигиеническое анкетирование, санитарно-гигиенический контроль образовательной среды и др.) позволяет проводить экспертизу здоровьесберегающей эффективности учебных программ, режимов обучения, организации досуга, каникул и пр., а, следовательно, создавать здоровьесозидающее образовательное пространство.

На основе проведенных исследований были разработаны рекомендации, позволяющие обосновать выбор следующих здоровьесозидающих мероприятий в

образовательном пространстве:

1. Адресный выбор физической нагрузки (циклическая, ациклическая, групповая, индивидуальная) и ее интенсивности.
2. Адресная коррекция диеты, в том числе с учетом совместимости питательных ингредиентов (а не только калорийности).
3. Адресный выбор режима занятий, досуга, отдыха (активный, пассивный, по месту жительства, в оздоровительном лагере и пр.).
4. Выявление тех детей, функциональная коррекция которых должна адресную медицинскую помощь.

Методы мониторинга функционального состояния здоровья и адресный выбор поддерживающих мероприятий разработаны совместно со специалистами образования и здравоохранения, службой санэпиднадзора, утверждены соответствующие нормативно-правовые документы.

На первом уровне саногенетической паспортизации результатом инструментального полисистемного саногенетического мониторинга являются индивидуальные карты функционального состояния основных здоровьесберегающих систем, ответственных за адаптацию детского организма к различным факторам образовательной среды. Факторы образовательной среды ранжированы в трехбалльной системе: 1 – отсутствие потенциально вредного фактора, 2 – допустимый уровень, 3 – повышенный уровень (в правом верхнем углу индивидуальной карты приведены соответствующие ранжиры по 8 часто встречаемым факторам образовательной среды).

В основной части карты перечислены системы, уровни функциональной активности которых установлены с помощью инструментального полисистемного мониторинга. С целью иллюстративности результатов обследования программа предполагает 3 варианта пиктографических изображений: если соответствующая система находится в сбалансированном состоянии, то пиктограмма имеет следующий вид(☺), если в состоянии достаточной функциональной активности, то(☺), если в напряженном, то ставят значок ☹.

Таким образом, визуальная оценка индивидуального санотипа с помощью компьютерных алгоритмов сводится к определению соотношения различных вариантов пиктограмм.

Вариантов напряженных состояний саногенеза достаточно много, в том числе, затрагивающих одновременно несколько функционально значимых систем организма. В последних случаях программы рекомендованных мероприятий выбирают наиболее значимые здоровьесберегающие мероприятия, не конфликтующие по предлагаемым воздействиям.

Таким образом реализуется 1-й уровень трехуровневой саногенетической паспортизации учащихся.

На втором уровне саногенетической паспортизации предполагается оценка вкладов различных ранжиров индивидуальных санотипов в пределах обследованного класса.

Среди напряженных вариантов саногенеза идентифицируются конкретные учащиеся, относящиеся к напряженной группе, и относительно них предлагаются конкретные мероприятия по алгоритму, описанному выше. Данный уровень саногенетического мониторинга предполагает информированность классного руководителя о состоянии здоровья в курируемом им классе.

Важным элементом такого прогноза является то обстоятельство, что для перечисленных учащихся предполагается интенсификация учебных и физических нагрузок с прогнозируемой функциональной устойчивостью их организма. Это иллюстрирует тот факт, что инструментальный саногенетический мониторинг позволяет классному руководителю сконцентрировать внимание не только на тех учащихся, которые нуждаются в комплексной функциональной коррекции, но и на тех учащихся, которые способны к более интенсивным занятиям.

На третьем уровне саногенетической паспортизации предполагается экспертиза обобщенных характеристик функциональной достаточности учащихся разных классов в данном образовательном учреждении.

Через полгода динамические исследования тех же контингентов позволяют оценить эффективность предлагаемых методов коррекции.

Таким образом, третий уровень саногенетической паспортизации обосновывает выбор наиболее эффективных методов функциональной коррекции, приводящий к повышению здоровьесберегающего резерва учащихся образовательного учреждения.

Предлагаемый способ паспортизации учащихся включает обязательное оснащение образовательного учреждения инструментальными методами саногенетического мониторинга.

Вариант паспорта здоровья ребенка, включающий возможности медицинской экспертизы и полисистемного мониторинга функциональных систем организма направлен на решение вышесформулированной задачи: объективная оценка риска индивидуального организма на различных стадиях его развития в той или иной образовательной среде. Новизна данного подхода в том, что выявляемые признаки ранних функциональных нарушений можно эффективно корректировать непосредственно в образовательном пространстве, чем достигается повышенная устойчивость ребенка к учебному процессу, а, значит, и к повышению его образовательной успешности.

Компьютеризированная система школьных мониторингов здоровья, включающая в себя офтальмологический мониторинг, мониторинг осанки и объединяющий их полисистемный саногенетический мониторинг физиологического баланса, позволит школьному медицинскому работнику не только оценить состояние детского организма, но и спрогнозировать возможные последствия, оказать адресную поддержку посредством коррекционных мероприятий.

Программный продукт «Электронный паспорт здоровья ребенка (школьника)», совмещенный с системой школьных мониторингов здоровья, является медико-педагогическим инструментарием, продуктом консолидации различных межведомственных структур: науки, образования, здравоохранения, социальных служб, инновационных сетей образовательных учреждений.

Появление подобного межведомственного продукта продиктовано новыми требованиями к учебному процессу, предъявляемыми образовательными стандартами. Законодательно прописанная обязанность школы заботиться о здоровье детей тесно связана с формированием информационного пространства каждой школы и здоровьесберегающего пространства региона.

Среди задач, поставленных перед разработчиками паспорта здоровья, можно выделить основные, связанные с проблемой медико-педагогического сотрудничества:

- участие в разработке, научном обосновании концепций и программ информатизации медико–социальной сферы, в разработке модели персонифицированного электронного учета медико–социальных услуг и состояния здоровья физических лиц;
- управление расходами на медицинское обслуживание, т.е. навигация пациентов и врачей по привлечению различных источников финансирования медицинских услуг (государственных и негосударственных) и поиск организаций, способных эффективно их оказать;
- обеспечение правовой защиты в процессе и по результатам оказания медицинской помощи. «Электронный паспорт здоровья ребенка (школьника)» позволяет вносить, хранить и быстро анализировать персональные сведения о состоянии здоровья и поведении детей. Представляется возможным собрать воедино разрозненные сведения из многочисленных медицинских карт различных детских поликлиник, данные о прививках и диспансерных наблюдениях, профилактических осмотрах, результатах анализов и проч.

В Паспорт здоровья выгружаются данные системы школьных мониторингов здоровья, а через него и в программу автоматизированного построения образовательной среды.

Новая версия электронного паспорта здоровья, совмещенная с системой школьных мониторингов здоровья, является медико-педагогическим инструментарием, продуктом консолидации различных межведомственных структур: науки, образования, здравоохранения, социальных служб, инновационных сетей образовательных учреждений. Появление подобного межведомственного продукта продиктовано новыми требованиями к учебному процессу, предъявляемыми образовательными стандартами второго поколения.

Законодательно прописанная обязанность школы заботиться о здоровье детей тесно связана с формированием информационного пространства каждой школы.

Создаваемая на основе электронного паспорта здоровья база данных, сопровождаемая экспертными системами, позволит родителям и педагогам не только спрогнозировать возможные проблемы в состоянии здоровья ребенка, но и получить адресные коррекционные рекомендации.

Забота о детях, согласно статье 38 Конституции Российской Федерации, – обязанность родителей. Родители, в соответствии действующей нормативной правовой базой имеют право в доступной для них форме получать имеющуюся информацию о состоянии здоровья ребенка, включая сведения о результатах обследования, наличии заболевания, его диагнозе и прогнозе, методах лечения, связанном с ними риске, возможных вариантах медицинского вмешательства, их последствиях и результатах проведенного лечения.

Паспорт здоровья формирует для родителей, медицинских работников и педагогов ежегодные заключения о состоянии здоровья ребенка.

На первом этапе сохраняется возможность внесения необходимых данных непосредственно педиатрами, стоматологами, медицинскими сестрами, педагогами, психологами и родителями!

Паспорт можно использовать для мониторинга хронических заболеваний, наблюдения за развитием детей, занятий физкультурой, спортом и туризмом. Электронная модель паспорта здоровья ребенка позволяет информировать родителей о физических и психологических особенностях развития детей в режиме реального времени (включая SMS-уведомления и электронную почту).

Ввиду широкой распространенности электронных паспортов (карт) здоровья за рубежом в будущем целесообразно использовать их в дальних поездках.

Структура и база данных электронного паспорта соответствуют требованиям и стандартам, предъявляемым к персонифицированному учету медицинских показателей, принятым в Европе, Северной Америке и Азиатско-Тихоокеанском регионе.

«Электронный паспорт здоровья ребенка» позволяет родителям, поликлиникам и школьным медицинским работникам получать сводную информацию о состоянии здоровья школьников и динамике развития каждого ребенка.

Внесенные в Паспорт здоровья показатели в электронном виде автоматически соотносятся с половозрастной нормой. Родители ребенка незамедлительно получают информацию об отклонениях от нормы и возможном риске развития патологии, что позволяет своевременно корректировать образ жизни, характер питания, режим занятий и отдыха ребенка.

Родители хронически больных детей (диабетом, артериальной гипертензией, с избыточной массой тела и проч.) могут использовать Паспорт как Дневник состояния здоровья.

Паспорт здоровья может работать в интерактивном режиме, если пользователи (родители) в данный момент имеют доступ в Интернет. Интерактивные окна подсказывают показатели нормы анализов и возможные риски развития патологии.

Паспорт здоровья позволяет хранить любые медицинские изображения в виде графических файлов. Результаты анализов, рентгенограммы, выписные эпикризы сканируются, после чего графические файлы прикрепляются к нужной записи в Паспорте здоровья.

Паспорт здоровья облегчает контроль над динамикой показателей физического развития ребенка, артериального давления, уровня холестерина и других параметров липидного обмена, сахара крови, температуры, позволяет строить наглядные графики.

Возможность вести дневник лечебного питания и приема лекарственных препаратов, безусловно, может стать хорошим подспорьем как для родителей хронически больных детей, так и для родителей физически активных детей, посещающих спортивные секции.

В основу паспорта здоровья положена базовая информационная модель электронной медицинской записи, которая позволяет в нужный момент деперсонифицировать информацию медицинского характера о пациенте и использовать накопленную информацию для медицинских и статистических аналитических заключений.

Паспорт здоровья формирует для родителей, медицинских работников и педагогов ежегодные заключения о состоянии здоровья ребенка.

Создаваемая на основе паспорта здоровья база данных, сопровождаемая экспертными системами, позволит родителям и педагогам не только спрогнозировать возможные проблемы в состоянии здоровья ребенка, но и получить адресные коррекционные рекомендации.

Учет динамики рисков родителями, учителями и специалистами на контролируемых индивидуальных картах здоровья и использование облачной аналитики, переведёт проблему рисков из *инструмента* контроля в ранг *управляемых процессов* с использованием электронных носителей, что и является основой успешного проектирования здоровьесозидающей среды.

Краткая библиография по теме

1. Социально-педагогическая деятельность учреждения дополнительного образования детей: новые подходы и перспективы. Отв.ред. Л.Е.Курнешова. М., 1999, 216 с
2. Система коррекционно-развивающего обучения в Москве (Дошкольные образовательные учреждения и начальная школа). Отв.ред. Л.Е. Курнешова.М., 1999, 272 с
3. Карганов М.Ю., Киселев М.Ф., Комаров Г.Д., Куинджи Н.Н., Курнешова Л.Е., Кучма В.Р., Ланда С.Б., Носкин В.А., Носкин Л.А., Пивоваров В.В., Степанова М.И., Сухарева Л.М. - Полисистемный саногенетический мониторинг. – Рекомендовано Межведомственным научным советом РАМН и МЗ РФ по гигиене и охране здоровья детей и подростков.- М., МИПКРО,2001. – 344 С.
4. Образование и здоровье. Вып.3. – Отв.ред. Л.Е.Курнешова.- М., «Школьная книга», 2003, 176 с.
5. Носкин Л.А., Кривошеев В.Ф., Кучма В.Р., Румянцев А.Г., Носкин В.А., Комаров Г.Д., Карганов М.Ю. Педагогическая санология. М., МИОО, 2005. – 224 С.
6. Боголюбова Н.Г., Боголюбова А.А., Карганов М.Ю.,Комаров Г.Д., Курнешова Л.Е., Носкин В.А., Носкин Л.А., Пивоваров В.В., Полле А.Б., Степанова В.И., Щипкова Т.Ю.- Мониторинг функционального состояния здоровья школьников-М., МИОО, 2004, 152 с.
7. Неинвазивные методы в оценке здоровья населения //Колл.авторов, в т.ч. Л.А.Носкин, М.Ю.Карганов - Под ред. Ю.А.Рахманина. М., РАМН, 2006. 316 С
8. В.Р.Кучма, А.Р.Вирабова, М.И.Степанова, Л.М.Сухарева, И.К.Рапопорт, З.И.Сазанюк, Н.А.Скоблина, М.Ю.Карганов //Личностно ориентированное обучение детей и подростков: гигиенические проблемы и пути решения - М., Пробел-2000, 2006, 463 С.
9. Градусник для школы. Система школьных мониторингов здоровья. Под ред. Л.Е.Курнешовой – М.:МИОО, 2009. -72 С.
10. Безруких М.М., Киселев М.Ф., Комаров Г.Д., Козлов А.П., Курнешова Л.Е., Ланда С.Б., Носкин Л.А., Носкин В.А. Пивоваров В.В. Возрастные особенности организации двигательной активности у детей 6-16 лет. Физиология человека. – 2000. -Т. 26. - № 3. - С. 100-107

11. Dmitrieva G.P., Karganov M.Yu., Khlebnikova N.N., Kovaleva O.I., Kozhevnikova M.I., Landa S.B., Noskin L.A. -New approach to objective diagnostics of polyfunctional disorders of the neuromuscular regulation in children with various forms of spine deformities/ Studies in health technology and informatics. 2002, V.91, p.126-129 –

12. М.Ю.Карганов, Е.В.Афанасьева, О.И.Ковалева, М.А.Лебедева, Н.Б.Панкова, Н.Н.Хлебникова -Сенсомоторная реактивность и психомоторная координация у учеников старших классов школ с разной технологией обучения/ Бюллетень ВСНЦ СО РАМН, 2003,7, № 6, с.70-75

13. Г.Н.Крыжановский, Л.Е.Курнешова, В.В.Пивоваров, Л.А.Носкин, М.Ю.Карганов - Здоровье и его полифункциональная оценка. – Интегративна антропология, 2003, №2, с.46-51.

14. Панкова Н.Б., Лебедева М.А., Курнешова Л.Е., Пивоваров В.В., Карганов М.Ю. - Спироартериокардиоритмография – новый метод изучения состояния сердечно-сосудистой системы. - Патогенез, 2003, №2, с.84-88

15. Л.А.Пирузян, И.Е.Ковалев, В.Л.Ковалева, Е.С.Тюменцева, М.Ю.Карганов, И.И.Балаболкин, О.И.Ковалева, Е.И.Румянцева - Лазерная корреляционная спектроскопия макромолекулярных комплексов в сыворотке крови как эффективный метод оценки течения заболевания бронхиальной астмой у детей - Докл. Академии наук, 2004, т.395, № 6, с. 832-836

16. Пивоваров В.В., Лебедева М.А., Панкова Н.Б., Носкин Л.А., Румянцев А.Г. Диагностика функционального состояния сердечно-сосудистой системы детского организма методом спироартериокардиоритмографии // Российский педиатрический журнал, 2005. – № 1. – С. 8 – 12.

17. Румянцева Е.И., Ковалев И.Е., Ковалева О.И. Карганов М.Ю. Лазерная корреляционная спектроскопия макромолекулярных комплексов как эффективный метод выявления передозировки инсулина и коррекции инсулинотерапии при сахарном диабете у детей// Докл. Академии наук, 2005, Т.402, №3, с.1-4.

18. Пивоваров В.В., Лебедева М.А., Панкова Н.Б., Носкин Л.А., Румянцев А.Г. Диагностика функционального состояния сердечно-сосудистой системы детского организма методом спироартериокардиоритмографии // Российский педиатрический журнал, 2005. – № 1. – С. 8 – 12.

19. Алещенко А.В., Алчинова И.Б., Дмитриева О.С., Дмитриева Г.П., Карганов М.Ю., Кожевникова М.И., Носкин Л.А., Серебряный А.М., Хлебникова Н.Н., Пелевина И.И. Использование цитогенетического метода исследования буккального эпителия и метода

лазерной корреляционной спектроскопии для мониторинга нарушений в организме детей. Цитология, 2006, Т.48, №2, С.169-172

20. Karganov M.Y., Kozhevnikova M.I., Aleschenko A.V., Khlebnikova N.N., Dmitrieva O.S., Alchinova I.B., Dmitrieva G.P., Pelevina I.I., Noskin L.A.//Correlation between cytogenic abnormalities in cells and metabolic shifts during spinal deformities in children. Studies in Health Technology and Informatics, 2006, V.123, P.9-13

21. Г.Н.Крыжановский, Л.А.Носкин, М.Ю.Карганов Полисистемный саногенетический мониторинг: обеспечение функционального здоровья учащихся в ходе модернизации образования. Вопросы современной педиатрии, 2006, Т.5, №5, Прил.1, С.54-58

22. Н.Б.Панкова, И.З.Мустафина, Е.В.Афанасьева, В.Р.Кучма, М.Ю.Карганов Функциональная перестройка кардиореспираторной системы, психомоторной координации и психоэмоционального состояния подростков во время летнего отдыха. Росс. педиатрический журнал, 2006, №2, С.8-16

23. Панкова Н.Б., Чамокова А.Я., Мамгетов К.Ю., Пустовет З.Т., Черепов А.Б., Карганов М.Ю.Сравнительный анализ особенностей функционирования сердечно-сосудистой и психомоторной систем организма школьников в зависимости от региона проживания и учебной нагрузки. Экология человека, 2006, №4, прил.2, С.212-214

24. Панкова Н.Б., Хлебникова Н.Н., Вирабова А.Р., Кучма В.Р., Карганов М.Ю. Реакция сердечно-сосудистой системы у первоклассников в начале школьного обучения. Рос. Педиатр. Журнал, 2006, №6, С.33-38

25. Труханов А.И., Панкова Н.Б., Хлебникова Н.Н., Карганов М.Ю. Использование метода спироартериокардиоритмографии в качестве функциональной пробы для оценки состояния кардио-респираторной системы взрослых и детей // Физиология человека, 2007. № 5. С.82-92

26. Кац Е.Л., Панков Д.Д., Комаров Г.Д., Носкин Л.А., Карганов М.Ю., Васюткина Т.Н. Анализ клинических и физиологических показателей при оценке состояния здоровья школьников. - Рос. педиатр.журнал, 2007, №4, С.26-28

27. Панкова Н.Б., Алчинова И.Б., Черепов А.Б., Карганов М.Ю. Региональные особенности функциональных показателей сердечно-сосудистой системы у подростков. - Рос. педиатр. журнал, 2008, №1, С.37-42

28. Семашко Л.В., Кучма В.Р., Панкова Н.Б., Хлебникова Н.Н., Афанасьева Е.В., Черепов А.Б., Карганов М.Ю. Опыт применения универсального восстановительно-развивающего комплекса упражнений «Пять минут для здоровья» в общеобразовательной школе. Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2008. -№4. С. 7-11

29. Karganov M.Y., Kozhevnikova M.I., Aleschenko A.V., Khlebnikova N.N., Alchinova I.B., Pelevina I.I., Serebranyi A.M., Ternovoy K.S., Noskin L.A. Cytogenic abnormalities in buccal cells during spinal deformities in children. - Studies in Health Technology and Informatics, 2008, V.140, P.3-6

30. M.Karganov, I.Alchinova, E.Arhipova, R.Dubovoi - Non-invasive polysystemic analysis of ecological and anthropogenic factors influence on children. - J.Trends of Biomedicine, 2009, V.24, #1, P.26-27.

31. Панкова, Н.Б., Богданова, Е.В., Любина, Б.Г., Назаркина, Н.И., Архипова, Е.Н., Карганов, М.Ю. Влияние двигательной нагрузки на возрастную динамику функционального созревания вегетативной регуляции сердечно-сосудистой системы подростков // Физиология человека, 2009. – Т. 35 – № 3. – С. 64-73

32. Панкова, Н.Б., Алчинова, И.Б., Афанасьева, Е.В., Карганов, М.Ю. Особенности показателей сердечно-сосудистой системы и характера метаболических сдвигов у подростков с предгипертензией из разных регионов России // Валеология, 2009. – № 2. – С. 32-36

33. Панкова, Н.Б., Карганов, М.Ю. Обратимые изменения в сердечно-сосудистой системе организма учащихся, индуцируемые образовательной средой // Валеология, 2009. – № 2. – С. 54-59

34. Панкова, Н.Б., Алчинова, И.Б., Афанасьева, Е.В., Карганов М.Ю. Функциональные показатели сердечно-сосудистой системы у подростков с предгипертензией // Физиология человека, 2010. – Т. 36. – № 3. – С. 82-89

35. Семашко, Л.В., Панкова, Н.Б., Карганов, М.Ю. Изменение психофизиологических показателей и функционального состояния кардио-респираторной системы у детей и подростков, занимающихся по «Методике психофизиологической адаптации к высоким психоэмоциональным и физическим нагрузкам» // Вестник восстановительной медицины, 2010. – № 2 (36). – С. 41-45

36. Карганов М.Ю., Панкова Н.Б. Здоровьесберегающее образование: актуальный процесс или работа на результат? // Здоровьесберегающее образование. – 2010. - № 2. – С.58-63

37. Панкова Н.Б., Карганов М.Ю. Функциональное состояние сердечно-сосудистой системы и показателями психомоторики учителей города Москвы // Здоровьесберегающее образование. – 2011. – № 2 (14). – С. 121-126

38. Исследование психомоторной деятельности при оценке влияния образовательных технологий на здоровье детей и подростков (утв.ЦГСЭН в г.Москве 27.08.2001, №МОС.МУ 2.4.8.002-01)

39. Исследование саногенетического статуса детей и подростков в процессе образовательной деятельности (утв. Ком. здравоохранения, Ком. образования и ЦГСЭН в г.Москве 29.11.2001, № МОС МУ 2.4.8.004-01)

40. Румянцев А.Г., Панков Д.Д., Румянцев С.А., Кавалерский Г.М., Терновой К.С., Боголюбова А.А., Карганов М.Ю., Хлебникова Н.Н., Семенов А.Л., Комаров Г.Д., Панкова Н.Б., Потапов В.А., Афанасьева Е.В., Носкин В.А., Носкин Л.А., Сарнадский В.Н.

41. Экспертиза нарушений осанки детей и подростков при оптической топографии позвоночника в условиях образовательных учреждений. Методические рекомендации №4 от 05.02.08, Утв. Рук. Деп. здравоохранения г.Москвы

42. Школьно-дошкольная медицина (медицина преморбидных, пограничных состояний). Методическое пособие. Коллектив авторов (в т.ч. Карганов М.Ю.) Под ред. Д.Д.Панкова - М., МЦКО, 2008. – 176 С.

43. Комаров Г.Д., Панкова Н.Б. – Оценка здоровьесберегающей составляющей педагогических технологий. Физиолого-гигиенические аспекты. – М., ИПЦ Маска, 2009. – 284 С.

44. Д.Д.Панков, А.Г.Румянцев, Е.С.Ковригина, Т.Г.Авдеева, Н.С.Аксенова, В.М.Делягин, О.Н.Держицкая, Ю.Э.Доброхотова, Е.Ю.Жильцова, Л.И.Ильenko, М.Ю.Карганов, И.В.Ключникова, И.Н.Коновалова, И.А.Лешкевич, Т.М.Магомедова, Л.А.Носкин, Д.Д.Панков (мл.), Т.Б.Панкова, Н.Л.Петровичева, В.С.Петровичев, В.А.Прошин, Е.И.Сидоренко, Т.Г.Федоскова, И.Н.Холодова – Руководство по школьной медицине. Клинические основы/ Под ред. Д.Д.Панкова, А.Г.Румянцева. – М. : ГЭОТАР-Медиа, 2011. – 640 С.

45. Т.И. Клокова, Т.И. Гусарская, А.А. Боголюбова, Е.В. Борисова, М.Н. Чиркова, В.С. Ершова, В.П. Степаненко, Е.А. Стрижова – Паспорт здоровья. Ч.1. Оздоровляющая образовательная среда школы. Методические рекомендации – М. : МИОО, 2007. – 96 С.

46. Т.И. Клокова, Т.И. Гусарская, М.Н. Чиркова, В.С. Ершова, В.П. Ершова, В.П. Степаненко, В.А. Гнедова, С.Ю. Топчиева, В.Д. Степанова, Е.В. Мосина – Паспорт здоровья. Ч.2. Работа классного руководителя. Методические рекомендации – М.: МИОО, 2007. – 144 С.

47. Т.И. Клокова – Паспорт здоровья. Ч.3 Планирование работы. Методические рекомендации. – М.: МИОО, 2007. – 208 С.

48. Т.И. Клокова, Т.А. Красавина, А.Б. Чехович – Паспорт здоровья. 2 класс. Рабочая тетрадь – М. : МИОО, 2006. – 40 С.

49. Т.И. Клокова, А. Б. Чехович – Паспорт здоровья. 3 класс. Рабочая тетрадь – М. : МИОО, 2006. – 36 С.

50. Т.И. Клокова, А. Б. Чехович – Паспорт здоровья. 4 класс. Рабочая тетрадь – М. : МИОО, 2006. – 36 С.

51. Т.И. Клокова, Т.И. Гусарская, А.А. Боголюбова, Е.В. Борисова, М.Н. Чиркова, В.С. Ершова, В.П. Степаненко, Е.А. Стрижова – Паспорт здоровья. Ч.1. Оздоровляющая образовательная среда школы. Методические рекомендации – М. : МИОО, 2007. – 96 С.

52. Т.И. Клокова, Т.И. Гусарская, М.Н. Чиркова, В.С. Ершова, В.П. Ершова, В.П. Степаненко, В.А. Гнедова, С.Ю. Топчиева, В.Д. Степанова, Е.В. Мосина – Паспорт здоровья. Ч.2. Работа классного руководителя. Методические рекомендации – М.: МИОО, 2007. – 144 С.

53. Т.И. Клокова – Паспорт здоровья. Ч.3 Планирование работы. Методические рекомендации. – М.: МИОО, 2007. – 208 С.

54. Т.И. Клокова - Дневник здоровья. 1 класс. – М.: МИОО, 2009. – 48 С.

55. Е. Вяхякупус, А. Мелихов, Т. Клокова - Дневник здоровья. 2 класс. – М.: МИОО, 2009. – 48 С.

56. Е. Вяхякупус, А. Мелихов, Т. Клокова - Дневник здоровья. 3 класс. – М.: МИОО, 2009. – 48 С.

57. Е. Вяхякупус, А. Мелихов, Т. Клокова - Дневник здоровья. 4 класс. – М.: МИОО, 2009. – 48 С.

58. Т.И. Клокова – Дневник здоровья. Часть 1. Система мониторингов здоровья в образовательной среде школы. Методические рекомендации.– М.: МИОО, 2010. – 96 с.

59. Т.И. Клокова – Дневник здоровья. Часть 2. Планирование работы. Методические рекомендации.– М.: МИОО, 2010. – 240 с.

60. Акмаев И.Г., Александров А.С., Алчинова И.Б., Бочаров Е.В., Карганов М.Ю., Крыжановский Г.Н., Кубатиев А.А., Кучеряну В.Г., Магаева С.В., Морозов С.Г., Носкин Л.А., Панфилов Д.Н., Пшенникова М.Г., Сарманаев С.Х., Сепиашвили Р.И., Симоненко

61. В.Б., Сюч Н.И., Фисун А.Я., Чувин Б.Т.– Санология. Под ред. А.А.Кубатиева, В.Б.Симоненко. М., Наука, 2014. 285 С. ISBN 978-5-02-039071-3. 1000 экз.

62. Polysystemic approach to school, sport and environment medicine. – М.Karganov ed. - «OMICS Group Incorporation – eBooks», Foster City, CA, США, 2014. 168 С. ISBN:978-1-63278-000-3, DOI: <http://dx.doi.org/10.4172/978-1-63278-000-3-001>

63. Архипова Е.Н., Алчинова И.Б., Черепов А.Б., Саенко С.А., Зайцев Г.К., Карганов М.Ю.-Полисистемное саногенетическое обследование работников судоремонтного предприятия в Заполярье.- Вестник восстановительной медицины. – 2012. - №3. – С.9-11

64. Кавалерский Г.М., Терновой К.С., Богачев В.Ю., Романчук А.П., Никушкина Н.Е., Лебедева М.А. Методика оценки функционального состояния психомоторной регуляции у

больных со спинномозговой травмой. Вестник восстановительной медицины, 2012, №3, С.12-15.

65. Терновой К.С., Романчук А.П., Сорокин М.Ю., Панкова Н.Б.- Особенности работы кардио-респираторной системы и автономной регуляции у параспорсменов со спинальной травмой // Физиология человека. – 2012. - Т.38. - №4. - С.83-88

66. Лебедева М.А., Богачев В.Ю., Терновой К.С., Никушкина Е.В., Карганов М.Ю. – Сердечная патология и вегетативные нарушения у пациентов с позвоночно-спинномозговой травмой. – Патол. физиол. и эксперим. терапия, 2012, №3, С.94-98.

67. Носкин Л.А., Карганов М.Ю. Полисистемные обследования спортсменов и лиц опасных профессий.// Спортивный врач. – 2012.- №1-2. – С. 51-56

68. Богачев В.Ю., Терновой К.С., Лебедева М.А., Никушкина Н.Е., Козлов А.П., Носкин Л.А. – Объективная оценка регуляции психомоторной функции у больных с различными травмами позвоночника. – Уч. Записки СПбГМУ им. Акад.И.П.Павлова, 2012, Т.19, №3, С.38-40

69. Терновой К.С., Богачев В.Ю., Лебедева М.А., Козлов А.П., Носкин Л.А. – Конкордантные сдвиги в функционировании сердечно-сосудистой системы и психомоторики у пациентов с переломами позвоночника. - Уч. Записки СПбГМУ им. Акад.И.П.Павлова, 2012, Т.19, №3, С.41-43

70. Носкин Л.А., Карганов М.Ю.- Сохранение и укрепление здоровья учащихся на основе оценки физиологического баланса организма. - Наука-образованию, 2012, № 2. - С. 75-88

71. Лебедева М.А., Хлебникова Н.Н., Архипова Е.Н., Любина Б.Г., Богданова Е.В., Ковалева О.И., Торшин В.И., Таршиц Д.Л., Карганов М.Ю. - Исследование уровней функциональной активности психомоторных процессов и характера регуляции обмена веществ для объективной регистрации темпов физиологического развития детей. – Патогенез, 2012. – Т.10, №2. – С.32-38

72. Пуговкин А.П., Верлов Н.А., Еркудов В.О., Ланда С.Б., Попов В.В., Прима Н.Ф., Лебедева М.А., Панкова Н.Б., Эйгель М.Я. – Неинвазивная оценка показателей системной гемодинамики по результатам исследования периферических сосудов. – Патологическая физиология и экспериментальная терапия, 2012, №4, С.75-79

73. Уткина М.Ф., Румянцев С.А., Архипова Е.Н., Трухина О.К., Алчинова И.Б. - Результаты применения метода лазерной корреляционной спектроскопии при динамическом наблюдении детей и подростков с железодефицитной анемией. – Патологическая физиология и экспериментальная терапия, 2013, №2, С.60-65

-
74. Курнешова Л.Е., Карганов М.Ю., Комаров Г.Д., Носкин В.А., Носкин Л.А. - Адаптивные ресурсы детей с ограниченными возможностями: теория и практика. – Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, 2013, №5. С.4-10
75. Уткина М.Ф., Румянцев С.А., Архипова Е.Н., Алчинова И.Б. - Результаты применения метода лазерной корреляционной спектроскопии при диспансерном наблюдении детей и подростков. – Вестник восстановительной медицины, 2013, №3, С.39-44
76. Булин-Соколова Е.И., Карганов М.Ю., Комаров Г.Д., Курнешова Л.Е., Носкин Л.А. –
77. Система сохранения и укрепления здоровья учащихся общеобразовательного учреждения на основе комплексной объективной оценки физиологического баланса организма. – Вестник московского образования, 2013, №18, С. 123-154
78. Гутник Б.И., Панкова Н.Б., Карганов М.Ю., Нэш Д. Взаимоотношения между инерциальными особенностями верхних конечностей и временем простой сенсомоторной реакции у юношей и девушек 16-17 лет // Физиология человека. – 2014. – Т. 40. – № 2. – С.22-30. **DOI:** 10.7868/S0131164614020076
79. Панкова Н.Б., Лебедева М.А., Богданова Е.В., Ковалева О.И., Карганов М.Ю. Динамика показателей психомоторной координации у школьников Москвы за 2003–2013 гг. // Профилактическая и клиническая медицина. – 2014. – № 1 (50). – С. 56-60
80. Уткина М.Ф., Румянцев С.А., Архипова Е.Н., Ковалева О.И., Алчинова И.Б. – Особенности субфракционного состава сыворотки крови у детей и взрослых с железодефицитной анемией. – Патогенез, 2014, Т.12, №1.- С.52-55
81. Панкова Н. Б., Романова Е. Б., Карганов М. Ю. - Соотношение латентных периодов простой сенсомоторной реакции на стимулы разной модальности у школьников. - Наука и Школа, 2014, №5, С.132-139

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЛИНГВОДИДАКТИКА: ОТ ИДЕИ К НАУЧНОЙ ШКОЛЕ

Крупченко А.К., д.п.н., доцент, АПКиППРО, E-mail:krupchenko@apkpro.ru,
Москва, Россия

Аннотация. В данной статье через призму научных идей, выстроенных в логической последовательности, показано как они могут развиваться и оформляться в научную школу – систему научных взглядов, которым придерживается профессионально-научное сообщество. В статье делается попытка коррелировать отобранные научные идеи с ценностными ориентирами профессиональной лингводидактики, оформляющими ее перерастание в научную школу.

Ключевые слова: научная школа, идеи, система научных взглядов, профессиональная лингводидактика

PROFESSIONAL LINGUODIDACTICS: FROM IDEA TO SCIENTIFIC SCHOOL

Krupchenko A.K., DofSci(Pedag), assoc.prof., APK IPPRO, E-mail:krupchenko@apkpro.ru,
Moscow, Russia

Abstract. It is shown in the article how scientific ideas arranged in a logical order can be developed and shaped into a scientific school – a system of scientific views shared by the scientific-professional community. The attempt to correlate the selected scientific ideas with valued key points of professional linguodidactics demonstrates the way of turning it into a scientific school.

Key words: scientific school, scientific idea, a system of scientific views, professional linguodidactics.

Введение. Одним из характерных признаков современности является процесс взаимного сближения науки, образования и практики.

С одной стороны, для грамотного построения и реализации новых технологий, инновационных моделей практическим работникам понадобился «научный стиль мышления, включающий такие необходимые качества как диалектичность, системность, аналитичность, логичность, широта видения проблем и возможных путей их решения. Понадобились навыки научной работы, в первую очередь, умение быстро ориентироваться в потоках информации, создавать и строить новые модели – как познавательные (научные гипотезы), так и прагматические (практические) инновационные модели новых систем – экономических, производственных, технологических образовательных и т.д.

С другой стороны, значительная часть научных исследований сегодня проводится в прикладных областях и посвящается разработке оптимальных ситуативных моделей в конкретных условиях. Так как наука, производившая ранее «вечное знание»,

переключилась, особенно в гуманитарных, общественных и технологических отраслях на знание «ситуативное», то она сегодня идет по пути технологического совершенствования практики. Несмотря на то, что результаты таких исследований актуальны непродолжительное время, но по утверждению Академика РАО Новикова А.М., «такая наука необходима и такого рода исследования являются в полном смысле научными» [1].

В статье делается попытка продемонстрировать как исследовательский коллектив, объединенный общностью идей, превращается в научную школу. Так, анализ научных идей, реализуемых все расширяющимся научно- профессиональным сообществом, заинтересованном как в теоретическом осмыслении, так и в практических результатах исследования профессионально ориентированного обучения иностранному языку, приводит к зарождению нового научного направления, новой научной школы – профессиональной лингводидактики.

Научно обоснованная отрасль педагогики – профессиональная лингводидактика, объединяющая ученых, аспирантов и педагогов-исследователей из самых разных регионов России (Южный федеральный и Северный Арктический университеты), представителей данного научно-профессионального сообщества от Калининграда до Камчатки и Владивостока, а также Ближнего (Беларусь и Украина) и Дальнего Зарубежья (Китай, Тайвань, Тайланд, Сингапур, Италия, Голландия, Великобритания, Германия и др.) привлекает все новые поколения исследователей, которые нацелены на возникновение новых школ и уже демонстрируют свои конкурентные возможности.

Методология исследования

В основу методологи данного исследования положен сопоставительный анализ построенных в логической последовательности номенклатуры отобранных ценностно-целевых идей, выдвинутых представителями научно-педагогического сообщества, вовлеченными в процесс профессионально ориентированного обучения иностранным языкам, с возможными и полученными результатами их реализации, который позволяет констатировать становление и развитие научной школы «Профессиональная лингводидактика». Методология данного исследования: **от идея – к научной школе**, демонстрирует, как научные идеи, генерируемые единомышленниками, объединяют целевое научно-профессиональное сообщество, создающее новое научное направление, научную дисциплину, в данном случае - профессиональную лингводидактику, востребованную современной **ситуацией** развития производства, образования и науки. При этом используется концепция Академика РАО Новикова А.М., раскрывающая **идею переключения науки из «вечного знания» на знание «ситуативное»** [1].

Все это означает, что ситуация которая складывается в стране и мире, динамичные изменения, которые происходят в экономической, политической, технологической и других сферах, оказывают определяющее влияние на развитие системы современного образования, на проведение научных исследований, теоретически обосновывающих нововведения.

К таким глобальным событиям, коренным образом изменившим систему современного высшего образования, да и, в конечном счете, затрагивающим все его общеобразовательные уровни, относятся ФГОС нового поколения, которые ознаменовали антропоцентрические парадигмальные изменения в системе образования - переход на новую концепцию компетентностного подхода.

Идея 1. Для системы высшего образования это изменение характеризуется подчинением всех элементов содержания и технологии **идее** реализации комплекса профессионально значимых компетентностей, прописанных в новом варианте ФГОС высшего образования третьего поколения, включающего и компетенции профессионального общения на русском и иностранном языках [15].

Реализация идеи. В качестве научных разработок, успешно реализуемых в рамках повышения квалификации и получающих распространение в значительном количестве образовательных организаций, можно назвать такие научные исследования, как: Реализация требований ФГОС как ценностно-целевой компонент профессиональной лингводидактики, «Профессионально-компетентностный подход в рамках дисциплины «Иностранный язык», которые нашли отражение в научных статьях, монографиях, программах и курсах ПК [5,12].

Результаты исследований показывают, что перспективы профессионального будущего специалистов во многом связаны с их "языковой" профессиональной компетенцией, которая в настоящее время претерпевает как в России, так и во многих других (чаще всего европейских) странах мира серьезные изменения. Наблюдаются *тенденции глобализации и регионализации*, ставящие перед собой задачи формирования *двуязычной образовательной среды*, при которой знание английского + родного языка становится нормой. Создается новая языковая модель, служащая лингвистическим показателем региональной разновидности языка, которые реализуются в таких лингвистических чертах, как грамматика, лексика и фонетика и соответствуют трем критериям: понятности, уместности и эффективности общения (intelligibility, appropriateness and effectiveness).

Наряду с этим, вводится такое понятие как *Англоязычный фронтир* – граница, определяющая недостаточный уровень владения английским языком научно-педагогическими работниками России, низкий уровень распространения (использования)

английского языка в российских университетах. Сегодня звучат требования о том, что, например, «вуз должен сформулировать концепцию *англофикации* своей деятельности, т.е. англофикации образовательного и научного процессов, предполагающей переход к технологиям преподавания, соответствующим международной практике, к использованию в работе англоязычных курсов (или их лучших фрагментов), разработанных ведущими мировыми преподавателями, к учету в работе новых приоритетов мирового сообщества» [11,13,16].

Несмотря на то, что эти **идеи**, высказанные на страницах журнала «Высшее образование в России» принимаются не всеми представителями научной общественности, надо отметить, что они в полной мере совпадают с высказанными опасениями Д. Кристалла о том, что ученый, для кого английский язык не является родным оказывается в неблагоприятной ситуации по сравнению с теми, для кого он родной: «ему (ей) потребуется больше времени, чтобы узнать новинки своего научного направления (если удастся узнать); ему (ей) потребуется больше времени для проведения своего исследования (при условии использования зарубежного научного потенциала); они попадают в рискованную ситуацию научной изоляции и их работами могут проигнорировать за пределами своей страны» [17].

Выражая поддержку данному высказыванию Д. Кристалла, можно добавить, что оно в полной мере может относиться и к специалисту лингвистического профиля, стремящегося достигнуть высот в своей профессии. Анализ ключевых событий начала XXI века — века профессионалов, способных ответить на глобальные вызовы современности показал востребованность владения специалистом иноязычной профессиональной коммуникативной компетенцией, что и побудило методистов, психологов, лингвистов к интенсивным исследованиям профессионально ориентированного обучения иностранному языку [2,3,4].

Идея 2. На рубеже столетий **идея профессионально ориентированного обучения** иностранному языку становится одним из центральных объектов методических исследований отечественной и зарубежной педагогической науки [5,6].

Переход от языка как «суммы грамматики и лексики» к практическому использованию языка специалистами различных профилей ознаменовал смену ведущего грамматико-переводного метода, долгое время господствующего в неязыковых вузах, на структурно-функциональный, а затем и проблемно-коммуникативный метод, в основе которого лежит ориентация на профессиональную коммуникацию, ставшую объективной социальной потребностью для миллионов инженеров, ученых, экономистов, юристов и представителей других профессий как средство международного обмена информацией и опытом.

Сегодня язык из специальности все больше превращается в язык для специальности. Таким образом, в условиях, когда, с одной стороны, знания только иностранного языка стали недостаточными для широкого круга специалистов, а с другой – современному профессионалу не обойтись без владения определенным иностранным языком, потребовалась конкретизация и актуализация цели профессионально ориентированного иноязычного обучения, которая, учитывая направленность на формирование способности к межкультурному общению, фокусировала бы внимание на профессионально-деловой составляющей иноязычного обучения специалиста.

Реализация идеи. За последние три десятилетия в России стремительно расширилось применение иностранного языка в профессиональной сфере, накоплена и обобщена богатая практика преподавания иностранных языков специалистам и проявляется огромная заинтересованность научных кругов в фундаментальных исследованиях профессионально ориентированного обучения языкам. Все это делает актуальными разработки как прикладного характера, так и исследования, связанные с теоретико-методологическими проблемами обучения иностранным языкам в сфере профессиональной коммуникации, разрешение которых способно внести вклад в развитие педагогической науки.

Изучение теоретических основ построения модели обучения иностранному языку в России на рубеже (XX -XXI) веков выявляет динамику ее становления от методика обучения иностранному языку, базирующейся на «образе языка», которая затем сместила свой акцент на формирование навыков речевой деятельности, и только лишь в конце прошлого века обратилась к личности обучающегося, когда языковая личность стала объектом внимания. В это время академик РАО И.И. Халеева выдвинула в качестве системообразующего фактора процесса обучения иностранному языку концепт вторичной языковой личности, которая явилась ключевой категорией лингводидактики [3].

Примечательно, что в контексте профессионально ориентированного обучения иностранному языку мы говорим о формировании языковой личности специалиста, которая становится центральной категорией **профессиональной лингводидактики** – новом научном направлении, связанным с обоснованием методологии обучения иностранному языку для специальных (профессиональных) целей.

Идея 3. Становления и развития профессиональной лингводидактики

Внимание ученых, проводящих исследования в данной области, все больше стала привлекать **идея** выделения, обоснования и формирования нового направления такой педагогической науки как лингводидактика – профессиональной лингводидактики (ПЛД), призванной разрабатывать методологию профессионально ориентированного обучения иностранному языку, способной разрешить следующие противоречия:

– между социальным заказом общества на высококвалифицированных специалистов и недостаточным уровнем и качеством их иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции;

– между традиционной методикой обучения иностранным языкам специалистов и современными требованиями к уровню их знаний и лингвопрофессиональных умений;

– между объективными потребностями личности специалиста и декларативностью непрерывного личностно-ориентированного обучения языку специальности;

– между накопленной богатой практикой обучения иностранным языкам специальности и недостаточной разработанностью научно-теоретических основ обучения иностранным языкам в сфере профессиональной коммуникации;

– между потребностью в большом количестве преподавателей иностранного языка для специальных целей и практически отсутствием их целенаправленной подготовки [4].

Реализация идеи. Впервые «профессиональная лингводидактика» упоминается в статье «К вопросу о профессиональной лингводидактике», опубликованной в 2004 году [2]. Десятилетний период становления какого-либо направления в науке сравнительно малый срок для его глобального восприятия. Но и в этот период удалось дать научно-теоретическое обоснование современной методологии профессионально ориентированного обучения иностранному языку. Так, в 2005 году в МФТИ выходит монография «Введение в профессиональную лингводидактику» [3], которая, предшествуя докторской диссертации А.К.Крупченко [4], дает научно-теоретическое обоснование правомерности выделения профессиональной лингводидактики из ряда смежных с ней педагогических наук: *дидактики, методики и лингводидактики*.

В многочисленных публикациях (свыше 300) последовательно обосновано, что под *профессиональной лингводидактикой* понимается такая молодая отрасль лингводидактики, которая занимается разработкой методологии (исследованием, управлением и моделированием) профессионально ориентированного обучения иностранному языку, направленного на формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции (ИПКК), компоненты которой характеризуют *языковую личность специалиста* [6,9].

При этом языковая личность специалиста представляет собой потенциальную способность коммуникантов реализовать обмен профессиональной информацией на иностранном языке в устной и письменной формах, самостоятельно осуществлять поиск, накопление и расширение объема профессионально значимых знаний в процессе естественного (прямого и опосредованного) общения с носителями языка.

Таким образом, появление ПЛД было продиктовано объективной социальной потребностью миллионов инженеров, ученых и представителей других профессий в овладении иностранным языком как средством международного обмена профессиональной информацией и опытом. Богатая практика обучения иностранному языку в образовательных организациях неязыковых специальностей продемонстрировала необходимость актуализации цели и модернизации содержания обучения иностранным языкам специалистов, выработки и теоретической систематизации объективных знаний о стремительно расширяющемся применении ИЯ в профессиональной сфере.

Научно обосновано, что удовлетворить эти потребности призвана *профессиональная лингводидактика*, которая включает:

1). Изучение происхождения профессиональной лингводидактики. 2). Разработку системы ее специфических принципов. 3). Актуализацию целей обучения языку специальности. 4). Определение содержания профессионально ориентированного обучения иностранному языку. 5). Отбор форм и методов обучения, максимизирующих иноязычную профессионализацию специалиста. 6). Отбор и разработку средств обучения, в т.ч. учебников, учебных пособий, оборудования, технических средств обучения и т.п., интегрирующих содержание иностранного языка и специального предмета. 7). Формирование профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка для проведения профессионально ориентированного курса.

Каждый из семи выделенных разделов, которые изучает профессиональная лингводидактика имеет аксиологическую направленность. В то же время обращение к ее аксиологическим аспектам особенно явно прослеживается в процессе формирования комплекса специфических *принципов* профессиональной лингводидактики, которые направляют деятельность педагога на реализацию ее функции.

Идея 4. Классификация принципов профессиональной лингводидактики **основана на** выявленных общедидактических идеях, таких как:

- идея *антропоцентризма*, фокусирующего весь дидактический процесс на личности обучающегося, его возрастных, культурных, психологических и профессиональных особенностях;
- *непрерывного и опережающего* образования, создающего модели квазипрофессиональной деятельности;
- *синергетики и интегративности* факторов образования, учитывающих взаимозависимость и постоянное развитие систем образования, производства, социальной среды и комплексность формирования иноязычных и профессиональных компетентностей[5].

Реализация идеи. В соответствии с указанными идеями формулировались и классифицировались принципы. Известно, что содержание и характер системы обучения определяются, прежде всего, теми исходными положениями, которые выступают в качестве ее дидактических принципов, то проблема классификации принципов обучения является одной из центральных задач современной педагогики.

Так как основу инновационной образовательной политики составляют концептуальные базовые и целевые принципы, то новая ветвь лингводидактики – профессиональная лингводидактика, будучи межобластной отраслью педагогической науки, опирается как на специфические лингвопрофессиональные принципы, так и на общепедагогические принципы. При формировании комплекса специфических принципов использовался комбинированный подход к отбору и разработке принципов профессиональной лингводидактики [5,6].

К группе, подчиненной первой идее (антропоцентризма), отнесены следующие принципы: формирования ориентированности на профессиональную деятельность, межкультурности, учета возрастных особенностей учащихся, формирования учебной автономии и учета индивидуальных траекторий профессионального развития (антропоцентричности).

Со второй идеей (непрерывного и опережающего характера образования) соотнесены принципы иноязычной профессионализации, опережающего профессионального развития, моделирования квазипрофессиональной деятельности, модульности содержания подготовки, непрерывности языковой подготовки, активной коммуникативности, а также принцип многоуровневости подготовки в условиях диверсификации учебного процесса вуза.

И, наконец, из идеи синергетики и интегративности факторов образования вытекают принципы учета требований социально-профессиональной среды, интегративности (имплицитности), комплексного формирования профессиональной иноязычной компетентности, двойной детерминации содержания подготовки, функциональности профессиональной иноязычной подготовки, проблемности обучения, вариативности содержания и технологий обучения, интернационализации подготовки и гармонизации международных требований к результатам языковой подготовки, аутентичности материалов и видов деятельности, целостности педагогического процесса, интерактивности, селективности, элективности, взаимосвязанного развития речевых умений и принцип адекватности учебных материалов.

При этом синергетика опирается на междисциплинарность как на один из ведущих принципов современного развития.

Идея 5. междисциплинарности профессиональной лингводидактики показана в самом ее названии, отражающем стратегию формирования профессиональной компетенции специалиста (профессиональная педагогика) в процессе изучения/обучения иностранным языком (лингводидактика).

Было установлено, что профессиональная лингводидактика «многообластная» дисциплина, интегрирующая в себе такие научные дисциплины как *дидактика, профессиональная педагогика, профессиональная психология и психолингвистика, лингвистика и теория коммуникации, а также профессиональные (специальные) и другие предметы*, расширяет границы использования иностранного языка в профессиональных целях.

Убедительно показано, что процесс обучения профессиональной коммуникации чрезвычайно многомерен, синтезируясь и преломляясь через специфику объекта – процесса подготовки специалиста средствами иностранного языка, он создает основу новой научной дисциплины, возникающей на стыке вышеупомянутых наук – профессиональную лингводидактику, которой становится тесно в рамках существующих методических установок.

Анализ отечественных и зарубежных направлений, которые занимаются междисциплинарным процессом интегрированного обучения иностранному языку и специальному предмету, включенному в учебный план продемонстрировал соотнесенность теоретико-методологического содержания ПЛД с зарубежными теориями и подходами обучения иностранному языку специалистов, а именно таких известных зарубежных направлений как English for Specific purposes (ESP) «Английский для специальных целей» и Content and Language Integrated Learning (CLIL) – интегрированное обучение иностранному языку и предмету [14].

Проведенный сопоставительный анализ этих зарубежных направлений позволил обосновать целесообразность и продуктивность развития нового отечественного направления – **профессиональной лингводидактики** и выявить ряд аксиологических положений, которые оказали существенное влияние на становление и развитие профессиональной лингводидактики [7].

Установлено, что *корни* профессиональной лингводидактики как новой педагогической отрасли идут от английского направления (ESP) «Английский для специальных целей» и имеют много общего с таким зарубежным направлением как Content and Language Integrated Learning (CLIL) – интегрированное обучение иностранному языку и предмету, изучение которого способствует *развитию* ПЛД.

Прежде всего, **ESP как подход**, центрированный на обучении, основанный на анализе потребностей обучающихся, позволил выявить профессиональную лингводидактику, занимающуюся обоснованием методологии профессионально ориентированного иноязычного обучения. А идея *ограничения* в ESP – подходе изучения языковых навыков в контексте определенных специфических потребностей коррелирует с принципом *селективности* профессиональной лингводидактики, в соответствии с которым осуществляется отбор лингвистических, коммуникативных навыков, включая отбор учебного материала, оборудования и т.п., направленного на обучение/ овладение профессиональной коммуникацией обучающимися в специальных профессионально ориентированных курсах.

Что касается **CLIL- подхода**, отражающего интеграцию специального предмета и иностранного языка в образовательном процессе, то его аксиологические положения во многом совпадают с профессиональной лингводидактики, и он имеет концептуальное значение для развития профессиональной лингводидактики.

В результате проведенного сопоставительного анализа было установлено, что для построения курса обучения, направленного на формирование как профессиональной, так и иноязычной компетенции обучающихся, педагог должен обладать особыми компетенциями и компетентностями. Ему уже недостаточно иметь только представление об изучаемой специальности как это предусмотрено в ESP- подходе. В контексте профессиональной лингводидактики преподаватель как и при реализации CLIL- подхода вовлечен в интегрированный процесс обучения иностранному языку и специальности, а в случае и с профессиональной лингводидактики в систему непрерывного профессионального образования. Это аксиологическое положение отличает ПЛД от CLIL, так как зарубежное направление связано в основном с общеобразовательными (школьными) организациями, ПЛД основной своей целью видит в формировании профессиональной компетентности специалиста средствами иностранного языка в процессе вузовской подготовки [9, 10, 14].

Идея 6. Социально-научное значение новой дисциплины выражается, с одной стороны, в том, что она способствует подготовке современного специалиста, обладающего таким уровнем и качеством иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, которая позволит ему быть мобильным, востребованным и конкурентоспособным в стремительно меняющемся современном мире, а с другой – в **подготовке компетентного преподавателя иностранного языка для профессиональных целей.**

Реализация идеи. В создавшихся условиях требования иноязычной профессионализации стали предъявляться не только к обучающимся, но и к преподавателям, которые сегодня не могут дистанцироваться от специальной дисциплины в процессе преподавания иностранного языка, апеллируя к полученному лингвистическому образованию. И вопрос, как обучать тех, кто обучает иностранному языку будущих специалистов, стал актуален как никогда [3,4].

Исследование, проводимое в АПК и ППРО по анализу готовности выпускников лингвистических вузов, а также практикующих преподавателей иностранного языка, работающих в качестве преподавателей иностранного языка специальности, выявило недостаточное внимание к формированию профессиональной компетентности преподавателей иностранного языка, призванных работать в неязыковых вузах, число которых значительно превышает количество лингвистических вузов.

Отсутствие профессионального стандарта по направлению “Преподаватель иностранного языка для образовательных организаций нелингвистического профиля”, а также положений ФГОС, регламентирующих требования к компетенциям преподавателей иностранных языков вузов нелингвистических специальностей определило необходимость целевой подготовки преподавателя иностранного языка для профессиональных целей (ЯПЦ), побудило научный коллектив кафедры (ученых, преподавателей и аспирантов) к проведению в АПК и ППРО исследования, направленного на обоснование содержания и структуры профессионально – методической компетентности преподавателя иностранного языка, отвечающих дополнительным требованиям к преподавателю иностранного языка для работы в нелингвистических образовательных организациях.

Отечественной наукой установлено, что наряду с языковой и психолого-педагогической подготовкой будущего преподавателя иностранного языка методическая грамотность, основы которой закладываются в вузе, играет важнейшую, если не ведущую роль. В комплекс методических умений включаются такие виды, как проектировочные, адаптационные, организационные, мотивационные, коммуникативные умения, умения контроля и самоконтроля, познавательные и вспомогательные. Именно эти умения в совокупности и составляют основу, стержень профессиональной методической культуры преподавателя иностранного языка.

Для развития профессионально-методической компетентности преподавателя языка для профессиональных целей (ЯПЦ) предусматривается его участие в работе методических объединений, конференций, семинаров, профессиональных ассоциаций, в

подготовке публикаций, презентаций статей и научных докладов, связанных с деятельностью своего профессионального сообщества.

Все это говорит о том, что в условиях отсутствия формальной подготовки преподавателя иностранного языка для работы в неязыковых вузах назрела необходимость включения перечисленных и многих других вопросов, связанных с теорией и практикой обучения языка для специальных (профессиональных) целей, в отдельный (специальный) курс, например, «профессиональной лингводидактики».

Новая научная дисциплина «профессиональная лингводидактика» призвана формировать профессиональную компетенцию *преподавателя* иностранного языка *для работы в неязыковых вузов*. Ее специфичный характер определяется умением проводить анализ потребностей, на основе которых проектируется специальная программа–модуль и отбирается, а при необходимости и разрабатывается соответствующий учебно-методический комплекс. Э и многое другое требуют от преподавателя иностранного языка устойчивого интереса к профилю вуза, в котором проводится обучение. При этом активная интеракция преподавателя иностранного языка со специалистами конкретной профессии расширяет и совершенствует его профессиональную компетенцию.

Таким образом, кафедра иностранных языков и культуроведения АПК и ППРО трансформировала междисциплинарное научное (диссертационное) исследование проблем становления и развития профессиональной лингводидактики в инновационный курс о современной методологии обучения языку специальности и разработала такие программы как, «Основы профессиональной лингводидактики» (2009-2010), Реализация профессионально-компетентного подхода в рамках дисциплины «Иностранный язык» (2013), «Методология междисциплинарного иноязычного образования в неязыковых вузах (2012-2014) и др.

Программы направлены на повышение теоретической и методической подготовки преподавателя иностранного языка в образовательных учреждениях неязыковых специальностей, совершенствование их профессиональной компетентности в вопросах организации, управления и моделирования профессионально ориентированного обучения иностранному языку. Они учитывают дидактические особенности двустороннего процесса обучения (иностранному языку и специальности), который проходит на сравнении методик преподавания иностранного языка и специальности. Это дает возможность обучающимся специализироваться в данной сфере, получать более глубокие знания о принципах, подходах и закономерностях профессионально ориентированного обучения иностранному языку, акцентирующего внимание на междисциплинарном сотрудничестве, лингвометодической поддержке, профессиональном саморазвитии педагога и других

компетенциях востребованных в условиях междисциплинарного иноязычного обучения студентов нелингвистических вузов.

Заключение. Представленный анализ корреляции **идей**, связанных с профессионально ориентированным обучением иностранного языка с **результатами** проведенных исследований в данной области привели к созданию все расширяющегося коллектива единомышленников, объединенных общностью идей, которые на сегодняшний день уже отражены в более, чем 300 публикациях, в том числе в 20 монографиях и специализированных тематических сборниках научных трудов.

Представленные материалы прошли широкую и разнообразную апробацию в форме подготовки и защиты докторских и кандидатских диссертаций, выступлений на научных форумах, публикаций в ведущих рецензируемых журналах, выполнения научно-исследовательских грантов, проведения курсов повышения квалификации преподавателей и чтения лекций студентам педагогических специальностей в нашей стране и за рубежом.

В международном аспекте особенно плодотворная работа велась в рамках сотрудничества с Британским Советом и Институтом им. Гете, Международным центром в Бремене, а также с Университетом Вагенингена (Нидерланды), Университетом наук о Земле (Чехия), Тюбингенским университетом (Германия), Черниговским национальным педагогическим университетом (Украина), Академией управления при Президенте Республики Беларусь и другими научно-образовательными центрами.

Важной площадкой для апробации и популяризации идей профессиональной лингводидактики следует считать ежегодную международную конференцию, посвященную аксиологии иноязычной подготовки. Конференция успешно проводится кафедрой иностранных языков и культуроведения АПК и ППРО с 2012 года при активном и заинтересованном участии сотен специалистов – руководителей, преподавателей и ведущих методистов системы начального, среднего и высшего профессионального образования.

В ходе регулярно проводимых кафедрой иностранных языков и культуроведения АПК и ППРО семинаров и вебинаров под эгидой Ассоциации преподавателей иностранных языков нелингвистический вузов получили дальнейшее развитие идеи аксиологии профессиональной лингводидактики как методологии иноязычного профессионального образования в контексте ФГОС 3-его поколения и нового профессионального стандарта педагога.

Для Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования профессиональная лингводидактика как новая научная дисциплина имеет научно-практическое значение.

С одной стороны, являясь теорией профессионально ориентированного обучения иностранному языку, вбирающей полный набор компонентов, соответствующий определенной методической концепции, как системе обучения, категории профессиональной лингводидактики могут служить ориентиром создания программ и курсов непрерывного иноязычного обучения для любой профессиональной сферы общения, повышая качество обучения на основе интеграции науки и образования.

С другой стороны, проведенное исследование теоретико-методологических проблем становления профессиональной лингводидактики, которое позволило сформулировать целостное, структурированное представление о ней (профессиональной лингводидактике) как о специальной научной дисциплине и научной школе, может служить теоретической основой для новых лингводидактических исследований в профессиональном и дополнительном образовании.

Список литературы:

1. Новиков А.М. О роли науки в современном обществе. Официальный сайт Академика РАО Новикова А.М
2. Крупченко А.К. К вопросу о профессиональной лингводидактике // Современные теории и методики обучения иностранным языкам. М.: Экзамен, 2004.– С. 243–246.
3. Крупченко А.К. Введение в профессиональную лингводидактику. – монография – М.: МФТИ, 2005. – 311с.
4. Крупченко А.К. Становление профессиональной лингводидактики как теоретико-методологическая проблема в профессиональном образовании. – дис. .. д-ра пед. наук. – М., 2007.– 460 с.
5. Крупченко А.К., Кузнецов А.Н. «Генезис и принципы профессиональной лингводидактики» – монография.- М.: АПК и ППРО, 2011. – 140с.
6. Крупченко А.К., Кузнецов А.Н. Начала профессиональной лингводидактики: Lambert Academic Publishing, – монография.- 2011. – 215 с.
7. Аксиология иноязычного образования. – Коллективная монография (под редакцией А.К.Крупченко) – М: АПК и ППРО, 2013.–
8. Крупченко А.А. Аксиологический подход к построению модели повышения квалификации преподавателей/ учителей иностранного языка.- Вестник ЧГПУ, 2013.– Выпуск 111.–С.164.
9. Krupchenko Anna Professional Linguadidactics // Proceedings of the First International Symposium on Pedagogical Research. – Tonji University Press.– China (Shanghai), 2013–364p.

-
10. Крупченко А.К. Интегративность – ключевой принцип профессиональной лингводидактики // Международная научно-практическая конференция «Тенденции развития языкового образования в современном мире».– МГЛУ, 2011.– Минск, Респ. Беларусь
 11. Иноземцева К.М. “ESP Teachers’ Professional Development in the Internationalization Context” //European Conference on Education and Applied Psychology 2014, Vienna.298 P. P 139-145.
 12. Kuznetsov, A., Popov V. et al. Use of an Interculturally Enriched Collaboration Script in Computer-Supported Collaborative Learning in Higher Education/ A. Kuznetsov // Journal of Technology, Pedagogy and Education. 2014. – DOI: 10.1080/1475939X.2014.945474. №4.
 - 13 Иноземцева К.М. “Интернационализация высшего профессионального образования в России: языковая политика.– Высшее Образование в России” №5, 2014– с.145-152
 14. Международная конференция Британского Совета «E-merging Forum 4».– ESP & CLIL Contribution to Professional Linguodidactics. – British Council-АПК и ППРО.2014 Москва.
 15. Кузнецов А.Н. Компетентностный потенциал дисциплины (на примере образовательной области «Иностранный язык»): Монография-М.: МГАУ, 2014. – 150 с.
 16. Шестак, В.П., Шестак Н.В. Рейтинговый дискурс: урок английского для вуза. //Высшее образование в России. 2013. № 1. С.37-47.
 17. Crystal David, English as a global language, Cambridge University Press, 2003

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ И ГРУППОВЫЕ ЗАДАНИЯ ПРОЕКТНОГО ТИПА

Логинова О.Б., к.пед.н., зам. руководителя НОЦ «Просвещение»

Яковлева С.Г., к.пед.н., доцент, АПК ИППРО, E-mail: yakovleva@apkpro.ru

Москва, Россия

Аннотация. Проектная деятельность, индивидуальные и групповые задания проектного типа занимают особое место и в системе накопленной оценки, и в системе итоговых работ. Насколько оправданно такое повышенное внимание к проектной деятельности? Групповые проекты не только создают необходимые условия для формирования коммуникативных умений, готовности к сотрудничеству, но и позволяют детям учиться планировать как свою деятельность, так и в группе в целом, всем вместе нести ответственность за результат. Проектная деятельность способствует достижению требований к подавляющему большинству личностных и метапредметных планируемых результатов. Авторы разработали серию проектных уроков «Наш класс». Для каждого класса предложено свое наполнение, доступное возрасту. Каждый проект рассчитан на 2 урока. Весь материал в совокупности позволит педагогу отследить динамику достижения метапредметных результатов.

Ключевые слова: проектная деятельность, индивидуальные задания, групповые задания, метапредметные результаты.

INDIVIDUAL AND GROUP TASKS OF PROJECT TYPE

Loginova O.B., PhD., Deputy chief of the Centre "Prosveshchenie",

Yakovleva S.G., PhD, Assist.professor, APK IPPRO, E-mail: yakovleva@apkpro.ru

Moscow, Russia

Abstract. Project activity, individual and group tasks of project type occupy a special place in the system of accumulative assessment, and in the system of final papers. To what extent is such special attention to project activity justified? Group projects not only create necessary conditions for developing communicative abilities, readiness for cooperation, but also allow children to learn to plan both their own activity and group work in general, to take responsibility for the results together. Project activity promotes achieving the requirements of the vast majority of personal and metasubject planned results. The authors developed a series of project lessons "Our Class". The offered content is suitable to the age of pupils. Each project is designed for two lessons. The whole material will allow the teacher to trace the dynamics of achieving the metasubject results.

Keywords: project activity, individual tasks, group tasks, metasubject results.

Проектная деятельность представляет собой особую форму учебной работы, которая в некоторых отношениях сущностно отличается от привычной учебной деятельности, направленной на получение и освоение систематических знаний.

Во-первых, в отличие от привычной учебной деятельности, основным результатом которой является получение нового знания, основным результатом выполнения проекта

является получение «отчуждаемого продукта», который – и по замыслу, и по исполнению – может и должен(!) быть представлен и передан другим людям. Эта особенность проектной деятельности, ее направленность на получение практического результата, наилучшим образом отвечает задаче формирования и развития *готовности и способности к разрешению проблем и проблемных ситуаций*, т.е. реализации одного из сущностных требований нового стандарта.

Процесс реализации проекта, включающий в себя три основные стадии: разработку замысла, его реализацию и представление готового продукта, – хорошо соотносится с задачами *формирования регулятивных универсальных учебных действий*, с задачей формирования и развития готовности и способности к самоорганизации и саморегуляции. В ходе реализации исходного замысла учащиеся на практическом уровне овладевают умением выбирать адекватные стоящей задаче средства, принимать решения.

Реализация *групповых проектов*, требующих совместной деятельности учащихся, создает необходимые предпосылки для формирования и развития *коммуникативных умений, готовности и способности к сотрудничеству*.

Выполнение любого проекта допускает использование ИКТ – для сбора и обработки информации, для оформления результатов проекта, поэтому возможно оценить и *ИКТ-компетентность школьников*.

Таким образом, организация проектной деятельности способствует достижению требований к подавляющему большинству личностных и метапредметных результатов. Этим и объясняется повышенное внимание к проектной деятельности: ее правильная организация позволяет достигать значимых педагогических эффектов. Этот факт, в свою очередь, задает и определенные ориентиры в оценке проектной деятельности.

Поскольку смыслом организации и проведения проектной деятельности является достижение метапредметных результатов, при разработке критериев оценки нас должен интересовать, в первую очередь, не столько предметный аспект результатов выполнения проекта, сколько личностный и метапредметный аспекты самой деятельности, процесса выполнения проекта:

Каков достигнутый детьми уровень сформированности регулятивных умений планировать и осуществлять свою деятельность, отслеживать результаты ее выполнения? Этот вывод делается педагогом по результатам наблюдения за тем, насколько тщательно дети планируют работу, доводят ли ее до конца, своевременно ли проходят все необходимые этапы обсуждения и представления; насколько самостоятельно они осуществляют контроль за продвижением работы и качеством ее выполнения, насколько самостоятельно проводят коррекцию.

Каков достигнутый детьми уровень сформированности навыков разрешения проблем? Этот вывод делается педагогом по результатам наблюдения за умением детей осознать и поставить проблему, искать пути ее решения, отбирать (или создавать) адекватные способы, действуя в ситуации неопределенности, использовать для анализа проблемы логические операции, знако-символьные средства, навыки критического мышления, воплощать принятое решение на практике.

Каков достигнутый уровень сформированности коммуникативных умений? Чтобы сделать вывод, педагог должен отметить, насколько ясно и точно определена и пояснена тема работы, как структурирован текст или устное сообщение; насколько ясно, логично, последовательно, аргументированно изложено содержание работы; насколько свободно учащийся вступает в диалог с соисполнителями и (или) аудиторией.

Демонстрирует ли выполненный детьми проект способность самостоятельно приобретать и (или) преобразовывать и (или) переносить знания, развивать свои способности в рамках освоения предмета, достигать нового уровня понимания и (или) владения предметом. Эти выводы делаются педагогом на основе знакомства с содержанием работы и в ходе ее представления (или защиты).

Отметим, что описанные выше в самом общем виде метапредметные критерии оценки проектной деятельности не означают, что при оценке выполнения того или иного проекта невозможно или недопустимо использование «предметных» критериев. Там, где это возможно и уместно, результаты проектной деятельности могут быть оценены и с точки зрения достижения соответствующих предметных планируемых результатов.

Общим требованием ко всем проектным работам является *необходимость соблюдения норм и правил цитирования, ссылок на различные источники.*

Зачетные проекты целесообразно проводить в групповой форме. В этом случае в листах наблюдения фиксируется и работа отдельных учащихся, и работа группы в целом.

Инструментарий для проведения и оценки проектной деятельности включает в себя следующие компоненты.

1. Задания проектного типа – индивидуальные и групповые (последние предпочтительны для итоговых и зачетных заданий). Формулировать их следует достаточно конкретно, с указанием необходимых элементов, которые должны быть отражены в работе, но в то же время так, чтобы у детей была возможность свободно интерпретировать задание. Приведем пример.

1 КЛАСС. Проект «Наш класс» (для работы в группах)

Выполните и представьте классу проект «Наш класс». Вы можете рассказать о своих друзьях-одноклассниках, или о каких-то интересных событиях, или о том, как проходят

уроки, или о своей любимой учительнице, или о чем-то еще, по вашему выбору.

Подготовьте и оформите плакат или компьютерную презентацию, содержащие:

- 1) заголовок «Наш класс» и подзаголовок, уточняющий выбранную вами тему;
- 2) небольшой текст (от 10 до 20 предложений) по выбранной теме;
- 3) иллюстрации к тексту (фотографии или рисунки) и подписи к ним;
- 4) воспоминания или мнения 2-3 ваших одноклассников и вашего учителя о тех событиях или о тех людях, о которых идет речь в вашем тексте;
- 5) небольшое стихотворение, созвучное выбранной вами теме.

При работе над проектом вы можете воспользоваться материалами книги «Летопись событий нашего класса», подборкой стихотворений о школе и классе, а также фотографиями, которые вы принесли с собой.

Примечание

Учащихся заранее предупреждают о намеченной работе и просят принести из дома «школьные» фотографии (фотографии одноклассников, фотографии, сделанные во время общеклассных мероприятий, посещения родителями уроков и т.д.).

2. Рекомендации учащимся по выполнению работы – как и в каком порядке следует выполнять работу, о чем нужно помнить. Для приведенного примера такими рекомендациями могут быть следующие.

Советы по выполнению проекта

1) Обсудите и выберите тему своего проекта и форму ее представления – плакат или компьютерную презентацию.

2) Составьте сначала каждый свой, а затем, после обсуждения – общий план выполнения работы. Распределите между собой обязанности по подготовке плаката или презентации. Заполните *лист планирования и продвижения по заданию* (прил. 1).

3) Выполняйте намеченные вами работы и отмечайте выполненное в листе планирования и продвижения. Постарайтесь организовать работу так, чтобы ее удалось выполнить за 20-25 минут.

4) Проверьте, все ли вы сделали правильно, все ли задания выполнили.

5) Представьте результаты вашей работы другим группам.

Постарайтесь организовать ваше сообщение так, чтобы смог выступить каждый член вашей группы. Выступление должно занять не более 2 мин.

6) Выслушайте отчеты других групп.

7) Оцените выполненные вами работы – свою и других групп.

8) Оцените работу своей группы и свой вклад в общую работу. Заполните *лист самооценки* (прил. 2).

3. Информационный материал – ссылки на рекомендуемые источники, книги, статьи, иллюстрации и т.п. (В нашем случае учитель предоставляет детям подборку стихотворений о школе, классе [1], а также подборку фотографий – из классного архива и принесенных детьми.)

4. Необходимое учебное оборудование, материалы и инструменты. Можно предоставить детям для работы цветную и белую бумагу, клей, ножницы, простые и цветные карандаши, компьютеризированные рабочие места, цифровую фотокамеру, принтер.

5. Листы наблюдений за ходом выполнения проекта. Сформированность регулятивных и коммуникативных навыков, навыков сотрудничества и навыков использования ИКТ фиксируется по следующим параметрам (предложены О.А. Карабановой):

а) регулятивные навыки:

- как осуществляется планирование работы – совместно, единолично, одним-двумя членами группы, или оно отсутствует;
- как идет исполнение работы – по плану, стихийно, есть ли дети, не включенные (не включившиеся) в работу группы;
- осуществляется ли контроль за ходом работы, за качеством ее выполнения;

б) коммуникативные навыки, навыки сотрудничества:

- сотрудничают ли дети, распределяют ли обязанности;
- как они общаются, есть ли ссоры, споры, как разрешаются конфликты;
- как представляют результаты работы;

в) ИКТ-компетентность:

- используют ли инструменты и средства ИКТ, какие и как.

Отметим, что во время зачетных мероприятий целесообразно использовать видеосъемку.

2 КЛАСС. Групповой проект «Наш класс. Делаем книгу»

Подготовьте и представьте классу материалы для книги «Наш класс».

Нам необходимо распределиться на 6 групп. (Распределение возможно методом жеребьевки.) Каждая группа выберет себе название и закрепит его на доске. Каждой группе необходимо **подготовить анкету из 20 вопросов**. Первые 10 вопросов обязательные. Вы их найдете в образце анкеты. Следующие 5 вопросов выберите из примерных вопросов для анкеты, еще 5 составьте самостоятельно в группе. Вы можете набрать анкету на компьютере или оформить на бумаге письменно. Образец анкеты с примерными вопросами вы получите. (Можно раздать листы или разместить материал в компьютере. Образец см. в

приложении 3. – *Прим. авт.*)

После того как вы составите в группе анкету, сначала ответьте на нее сами, а потом предложите ее членам другой группы. Они ответят на ваши вопросы, а вы тем временем ответите на вопросы анкеты, которую они подготовят для вас.

Анкетами меняются: 1-я и 4-я группы, 2-я и 5-я, 3-я и 6-я.

После того как все справятся с заданием, верните заполненные листы в ту группу, на чьи вопросы вы отвечали. А они вам передадут листы с ответами на ваши вопросы анкеты. Теперь приступайте к обработке ответов на вопросы анкеты.

В нашей классной книге будет три главы.

Глава 1. «Разрешите представиться»

Состоит из персональных страниц, на которых размещаются *фотография, имя, фамилия и небольшой рассказ о каждом из вас*, например: что вы любите и что не любите, чем увлекаетесь, что умеете делать лучше всего, какие у вас любимые учебные предметы. Рассказы вы пишете не о себе, а друг о друге. Постарайтесь выбрать самое интересное про ваших друзей и написать о каждом небольшой рассказ (не более 10-15 предложений). Участники первой группы пишут про участников четвертой, а участники четвертой группы – про участников первой и т.д.

Глава 2. «Чем мы похожи» Глава 3. «Что нас различает»

Материалы для этих глав вам надо взять *из своих ответов и ответов другой группы*.

Обсудите получившиеся у вас материалы и приступайте к их оформлению.

Постарайтесь красиво и интересно оформить ваши материалы. Во время обсуждения надо будет выбрать самое интересное оформление книги. Используйте картинки и символы. Постарайтесь убедить одноклассников, что ваши выводы основываются на ответах, которые дали вы и ваши одноклассники.

Для работы над анкетой, обработки ответов и подготовки рассказов вы можете использовать компьютер. Все подготовленные вами материалы разложите по главам и сложите в электронную (бумажную) папку «Материалы для книги о нашем классе». Напишите на вашем материале номер и название вашей группы. Не забудьте указать авторов, работавших над книгой.

Советы по выполнению задания

1. Обсудите содержание анкеты. Помните, из нее вам необходимо получить информацию для всех глав.

2. Обсудите, что вам надо сделать, запишите намеченные вами работы в *лист планирования и продвижения по заданию* (приложение 1). Распределите между собой обязанности по подготовке и обработке анкет, оформлению страничек.

3. Выполняйте намеченные вами работы и отмечайте выполненное в листе планирования и продвижения.

4. Проверьте, все ли вы сделали правильно, все ли задания выполнили.

5. Представьте результаты работы другим группам. Постарайтесь организовать сообщение так, чтобы смог выступить каждый член вашей группы. Выступление должно занять не более двух минут.

6. Выслушайте отчеты других групп. Задайте им по одному вопросу.

7. Оцените выполненные работы – свою и других групп. Прикрепите свой стикер (клейкую цветную полоску) к названию той группы, работа которой вам больше всего понравилась.

8. Оцените работу своей группы и свой вклад в общую работу. Заполните *лист самооценки* (приложение 2).

3 КЛАСС. Групповой проект «Наш класс. Делаем классный уголок»

Подготовьте и представьте классу материалы для стенда «Наш классный уголок».

Нам необходимо распределиться на группы. (Распределение возможно методом жеребьевки. Детей нужно разделить на оптимальное количество групп, чтоб в каждой было не более 5 человек.) Каждая группа выберет себе название и закрепит его на доске.

На стенде надо разместить **девиз, эмблему или герб класса**, а также следующие **рубрики**:

1. Календарь класса.

2. Поздравляем с днем рождения!

3. Мы гордимся!

4. Вопрос учителю.

5. Советуем почитать.

6. Советуем посмотреть/посетить.

7. А знаешь ли ты?

8. Уголок искусства, содержащий «Стихотворение дня» и «Репродукцию дня».

9. Уголок науки, техники, технологии, содержащий краткую информацию о каком-нибудь интересном открытии, изобретении и их использовании.

10. Я живу в России. Это рубрика о важных датах и событиях в жизни страны, школы, класса.

Каждая группа на основе домашних заготовок обсуждает и представляет классу предлагаемый ею девиз класса, макеты эмблемы или герба, а также:

- предложения по оформлению первых четырех рубрик;

- материалы для одной из рубрик с 5 по 10-ю. (Название рубрики группа получает в конверте от учителя.)

При подготовке рубрик можно использовать информационные и справочные материалы, которые находятся в папках или на рабочем столе компьютера.

Советы по выполнению задания

1. Обсудите ваши домашние заготовки и выберите девиз класса, подготовьте макеты эмблемы или герба. Помните, что вам придется объяснить, почему вы предлагаете именно такие девиз, эмблему или герб.

2. Обсудите предложения по оформлению рубрик *«Календарь класса»*, *«Поздравляем с днем рождения!»*, *«Мы гордимся!»* и *«Вопрос учителю»*. Помните, что их содержание может меняться.

3. Обсудите содержание доставшейся вам рубрики, решите, о чем именно и что вы в ней напишете. Помните, что ее содержание будет меняться.

4. Обсудите, какие работы вам надо выполнить, а затем, после обсуждения, запишите намеченные вами работы в *лист планирования и продвижения по заданию*. Распределите обязанности:

а) по оформлению девиза, эмблемы или герба;

б) по подготовке эскизов рубрик *«Календарь класса»*, *«Поздравляем с днем рождения!»*, *«Мы гордимся!»* и *«Вопрос учителю»*;

в) по подготовке и оформлению доставшейся вам рубрики.

5. Выполняйте намеченные вами работы и отмечайте выполненное в листе планирования и продвижения. Постарайтесь красиво оформить ваши материалы. Вы можете написать и нарисовать от руки, а можете использовать компьютер. Надо написать не больше 10-15 предложений. *Для оформления задания можете взять разноцветную бумагу, цветные и простые карандаши, ручки, линейки, ластики, ножницы и клей, клейкую ленту.*

6. Проверьте, все ли вы сделали правильно, все ли задания выполнили. Все подготовленные материалы положите в папку. Напишите на ней номер и название вашей группы. Не забудьте указать состав вашей группы.

7. Представьте результаты вашей работы другим группам. Постарайтесь организовать сообщение так, чтобы смог выступить каждый член вашей группы. Выступление должно занять не более 2 мин.

8. Выслушайте отчеты других групп. Задайте им по одному вопросу.

9. Оцените выполненные вами работы – свою и других групп. Прикрепите свой стикер (клейкую цветную полоску) к названию той группы, работа которой вам больше

всего понравилась.

10. Оцените работу своей группы и свой вклад в общую работу. Заполните *лист самооценки*.

Информационные материалы

Информационные материалы для проектов 2 и 3 класса готовит учитель. Заранее подбирает и распечатывает их для детей в избыточном объеме, чтобы обеспечить учащимся возможность выбора. Это могут быть коллекция символов; коллекция изображений (школьные предметы, времена года, праздники); анкеты.

Однако надо учитывать, что все информационные материалы должны быть связаны с темой проекта, адекватны возрасту учащихся по объему и уровню трудности. Чтобы сделать выбор, им необходимо познакомиться со всеми предлагаемыми материалами, проанализировать их, возможно, адаптировать (сократить, сделать выписки, комментарии, вставить в презентацию и т.п.).

В приложении 4 приводятся ссылки на источники информационных материалов, которые могут оказаться востребованными учащимися при подготовке проекта, и/или ссылки на источники, однако учитель может расширить, сократить или изменить этот набор по своему усмотрению.

4 КЛАСС. Групповой проект «Энциклопедия школьной жизни»

Для работы над проектом формируются группы по 4-6 человек. В зависимости от количества учащихся в группе распределяются обязанности: один вид работы может выполняться двумя учащимися или на каждый вид работы назначается один исполнитель. В случае затруднений при распределении обязанностей необходимую помощь группе оказывает учитель.

Подготовьте и представьте классу материалы для книги «Энциклопедия школьной жизни».

Эта книга будет адресована будущим первоклассникам. Поделитесь с ними секретами успешного учения, секретами общения.

Книга состоит из нескольких частей.

Первая часть – **введение**, содержит обращение к первоклассникам. Эту часть можно назвать, например, «От авторов».

Вторая часть – **основная**. Она содержит подборку статей на темы из школьной жизни. Статьи располагаются в алфавитном порядке.

Третья часть – **заключение**. В этой части будут полезные советы первоклассникам.

В книгу также должны войти **содержание (оглавление)**, **список использованной литературы** и **список авторов**, принимавших участие в подготовке книги.

На этом занятии (оно рассчитано на два урока) каждая группа подготовит 6 страниц:

- 1) 4 статьи по выбранным группой 4 словам (4 страницы);
- 2) материалы к третьей части «Полезные советы» (1 страница);
- 3) список использованной литературы и фамилии участников проекта (1 страница).

В конце занятия каждая группа представит все подготовленные материалы, но **обсуждать** сегодня мы будем только предложения групп по полезным советам первоклассникам.

Обложку для книги, введение, окончательную версию «Полезных советов» и тематических статей, содержание, общий список литературы и полный перечень авторов мы сделаем на следующих уроках. Порядок работы по завершению проекта мы обсудим позже.

Требования к выполнению задания

Статьи

Возьмите конверт, подготовленный для вашей группы. Ознакомьтесь со списком слов. Выберите по одному слову на каждую из предложенных вам четырех букв и напишите 4 статьи (таким образом, в группе из пяти человек четверо работают над словарными статьями, а один – над полезными советами, см. Приложение 5).

Обсудите, как вы свяжете это слово со **школой, школьной жизнью**. Например, если вашей группе досталась буква А и вы выбрали слово **адрес** – поместите в статью схему, как удобнее добраться до школы, что расположено поблизости.

Старайтесь написать ваши статьи доступно для первоклассников. Помните, что *«слово принадлежит наполовину тому, кто говорит, и наполовину – тому, кто слушает»* (М. Монтень).

В ваших статьях должны быть понятные первоклассникам **объяснения, интересные факты, иллюстрации** (приложения 6, 7). Найдите их, пользуясь:

- словарями (толковым, этимологическим, энциклопедическим, иностранных слов);
- информационными и справочными материалами, которые находятся в папках или на рабочем столе компьютера.

Общие правила оформления статьи:

Каждая статья должна располагаться на отдельной странице.

На странице должны быть:

- 1) **заголовок**;
- 2) **текст статьи**, объемом от 5 до 10 предложений;
- 3) **иллюстрации**: рисунки или фотографии.

В дальнейшем вы сможете, если захотите, красиво оформить ваши материалы.

Полезные советы

Обсудите, что вы можете посоветовать первоклассникам. Например, дать совет, как вести себя по дороге в школу, на уроке, на перемене, в спортивном зале, с чего лучше начинать делать домашние задания и т.д.

Начинать совет можно так: «*По дороге в школу и из школы...*», «*Когда приходишь в школу, обязательно...*», «*На перемене...*», «*На уроке...*», «*У доски...*», «*Помни, что на уроке можно...*», «*Во время контрольной работы...*», «*Если что-то не понимаешь или не знаешь...*», «*В спортивном зале...*», «*В библиотеке ты найдешь...*», «*Если ты забудешь...*», «*Играть можно...*», «*Бегать можно только...*», «*Соблюдай режим дня:*».

Напишите не менее 10 советов. Можете придумать советы и с другими первыми словами. Если сумеете, подберите к своим советам иллюстрации.

Список литературы

В ходе работы над своей частью задания каждый записывает использованные источники (книги, статьи) на отдельный лист или вносит в компьютер. По завершении этой работы ответственный от группы окончательно оформляет список в соответствии с требованиями.

В списке литературы про каждую книгу указываются такие данные:

- фамилия автора и его инициалы;
- заглавие;
- выходные данные: место издания, издательство, год издания;
- количество страниц.

Внутри списка книги ставятся по алфавиту фамилий авторов.

Например:

Барто А.Л. Стихи для детей. М.: Детская литература, 2010. 14 с.

Левис Н.А. Интересные факты о космосе. М.: Книжный мир, 2002. 57 с.

Советы по выполнению задания

1. Обсудите предложенные вам слова и выберите такие 4 слова, которые вам понятны, про которые вам есть, что рассказать будущим первоклассникам; убедитесь, что вы можете связать со своей школой, со своим опытом. Запишите основные идеи, которые вы решили отразить в этих статьях.

2. Обсудите, что именно вы хотите посоветовать первоклассникам, запишите коротко основные мысли. Обсудите, как будут начинаться эти советы.

3. Обсудите, какие работы вам надо выполнить, а затем, после обсуждения, запишите намеченные вами работы в **лист планирования и продвижения** по заданию. Распределите между собой обязанности:

- а) кто будет писать и оформлять каждую из тематических статей;
- б) кто будет писать и оформлять полезные советы;
- в) кто будет оформлять список литературы.

4. Выполняйте намеченные вами работы и отмечайте выполненное в листе планирования и продвижения.

5. Проверьте, все ли вы сделали правильно, все ли задания выполнили. Все подготовленные материалы положите в папку. Напишите на ней номер и название вашей группы. Не забудьте указать состав вашей группы.

6. Представьте результаты вашей работы другим группам. Постарайтесь организовать сообщение так, чтобы смог выступить каждый член вашей группы. Выступление должно занять не более двух минут.

Выслушайте полезные советы, предлагаемые другими группами. Во время выступления отмечайте, какие советы вам понравились, а какие – не совсем понятны. Обсудите свои впечатления и подготовьте короткое выступление, придерживаясь следующих правил: 1) отметьте удачные советы, 2) укажите советы, которые, по вашему мнению, нужно переделать, и объясните, почему.

7. Оцените выполненные вами работы – свою и других групп. Прикрепите свой стикер (клеякую цветную полоску) к названию той группы, работа которой вам больше всего понравилась.

8. Оцените работу своей группы и свой вклад в общую работу. Заполните *лист самооценки*.

Приложение 1

Пример листа планирования и продвижения по заданию ПРОЕКТ «НАШ КЛАСС»

Тема, выбранная группой _____

(запишите выбранную вами тему)

Форма представления результата проекта.

Отметьте ✓ выбранную вами форму:

А. Плакат

Б. Компьютерная презентация

Начало работы _____ Окончание работы _____

Состав работ	Кто выполняет	Отметка о выполнении (+ или -)
1.		
2.		
3.		
...		

Пример листа самооценки (Предложен О.А. Карабановой)
ПРОЕКТ «НАШ КЛАСС»

Оцени работу своей группы. Отметь ✓ вариант ответа, с которым ты согласен (согласна).

• Все ли члены группы принимали участие в работе над проектом?

А. Да, все работали одинаково.

Б. Нет, работал только один.

В. Кто-то работал больше, а кто-то – меньше других.

• Дружно ли вы работали? Были ли ссоры?

А. Работали дружно, ссор не было.

Б. Работали дружно, спорили, но не ссорились.

В. Очень трудно было договариваться, не всегда получалось.

• Тебе нравится результат работы группы?

А. Да, все получилось хорошо.

Б. Нравится, но можно было бы сделать лучше.

В. Нет, не нравится.

• Оцени свой вклад в работу группы. Отметь нужное место на линейке знаком ×.

Почти все сделали без меня.											Я сделал(а) очень много, без меня работа не получилась бы.
--------------------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	---

ПРИМЕРНАЯ АНКЕТА

Фамилия, имя _____

Число, месяц, год рождения _____

1. Твой любимый предмет в школе _____

2. Твое любимое занятие после школы _____

3. Тебе нравится читать? (Обведи: да нет)

Если «да», то какая книга тебе нравится больше всего?

Если «нет», то объясни, почему тебе не нравится чтение.

4. Твоя любимая игра _____

5. Твой любимый вид спорта _____

6. Твой любимый праздник _____

7. Твое любимое время года _____

8. Ты гордишься собой, потому что _____

9. Ты мечтаешь стать _____

10. Твое любимое место в нашем городе (районе, селе, ...)

ПРИМЕРНЫЕ ВОПРОСЫ ДЛЯ АНКЕТЫ

(Выберите из этих вопросов не более пяти)

Твой любимый музей _____

Твой любимый фильм/мультфильм _____

Твой любимый жанр кино: драма, комедия, ужасы, фантастика, боевики *(нужное подчеркни)*

Каким спортом ты занимаешься весной, летом _____ осенью, зимой _____

Что бы тебе хотелось на день рождения получить _____
сделать _____

подарить другу (подружке) _____

Самое интересное событие в этом году _____

Твой любимый цвет _____

Твоя семья и близкие гордятся тобой, потому что ... _____

Летом ты любишь _____

Каникулы ты любишь, потому что _____

Твое любимое животное _____

О ч.м ты мечтаешь? _____

Где бы тебе хотелось побывать? _____

Источники информационных материалов

О девизах, гербах, эмблемах, об открытиях и ученых см., например: Он-лайн журнал «Школьнику» (<http://journal-shkolniku.ru/>).

О географических и исторических достопримечательностях нашей страны, интересные факты о природе см. на информационном портале Русского географического общества (<http://old.rgo.ru/>).

Обложки любимых книг можно найти, например, на сайте Российской государственной детской библиотеки (<http://www.rgdb.ru/>), на сайте «Папмамбук. Для тех, кто читает детям» (<http://www.papmambook.ru/>), сайте «Kidreader. Навигатор по детской литературе» (<http://kidreader.ru/>).

Стихотворения: например, Ю. Мориц. Весна, Л. Мартынов. Лето; Б. Заходер «Все зима...»; С. Ч. рный. Летом; Вл. Орлов. Лето; Н. Матвеева «Она умеет превращаться...»; О. Мандельштам. Одежная страна, Муравьи, Калоша, Буквы; Даниил Хармс. Очень страшная история, Очень-очень вкусный пирог.

Репродукции. Можно найти на сайтах государственных музеев (Эрмитаж, Русский музей, Третьяковская галерея и т.п.).

МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ УЧИТЕЛЯ

Список слов для тематических статей энциклопедии

Слова, рекомендуемые для энциклопедии, расположены в алфавитном порядке. На каждую букву алфавита приводится несколько слов, из которых группы должны выбрать ОДНО.

К подчеркнутым словам в информационных материалах (прил. 6) к проекту приводятся **статьи**. Этот материал готовит учитель, дети выбирают нужное из этого материала и из книг, приготовленных педагогом к уроку.

К словам, выделенным **полужирным**, в информационных материалах приводятся иллюстрации. Они также заранее подбираются учителем.

К словам, выделенным *курсивом*, иллюстрации необходимо подобрать самостоятельно. Как правило, такими иллюстрациями будут фотографии из классного архива. Все названные обозначения (курсив, полужирный, подчеркивание) – сделаны нами для учителя.

А: (1) адрес, (2) азбука, (3) алфавит

Б: (1) библиотека, (2) буквы

В: (1) *внеклассные мероприятия*, (2) внимание

Г: (1) *группа (работа в группах)*

Д: (1) *девочки*, (2) директор, (3) дневник

Ж: (1) журнал детский, (2) журнал классный

З: (1) задача, (2) Здравствуй!,

И: (1) *изобразительное искусство*, (2) *иностранный язык*, (3) интересно!, (4) информация

К: (1) календарь, (2) каникулы, (3) класс, (4) контрольная работа

Л: (1) лентяи, (2) линейка

М: (1) *мальчики*, (2) математика, (3) мел, (4) музыка

Н: (1) *начальная школа*, (2) новичок, (3) новый материал

О: (1) объяснение, (2) отметка

П: (1) пенал, (2) *перемена*, (3) повторение, (4) праздник

Р: (1) ранец, (2) решение, (3) рисунок, (4) *русский язык*

С: (1) самостоятельная работа, (2) *1 сентября*, (3) Спасибо!, (4) *столовая*

Т: (1) тетрадь, (2) *технология*, (3) *товарищ*

У: (1) урок, (2) ученики, (3) учителя

Ф: (1) фамилия, (2) фигура геометрическая, (3) *физкультура*, (4) форма

Х: (1) *хор*, (2) хрестоматия, (3) хулиган

Ц: (1) цветы, (2) цифры

Ч: (1) числа, (2) чтение

Ш: (1) *школа*, (2) шутки

Э: (1) *экскурсия*, (2) энциклопедия

Распределение слов для написания статей

Группам даются списки слов по четырем буквам алфавита (предлагаемые группам наборы слов необязательно охватывают все буквы алфавита. Главным принципом отбора слов должно быть актуальное для четвероклассников значение).

Образец карточки для группы:

1 группа

Подготовьте 4 тематических статьи, по одной на каждую букву алфавита.

А: (1) адрес, (2) азбука, (3) алфавит
В: (1) *внеклассные мероприятия*, (2) внимание
Р: (1) ранец, (2) решение, (3) рисунок, (4) *русский язык*
Ц: (1) цветы, (2) цифры

Рекомендуемое распределение статей по группам: 1-я группа – статьи на буквы А, В, Р, Ц; 2-я группа – статьи на буквы Б, Л, Т, У; 3-я группа – статьи на буквы С, Ч, Ш, Э; 4-я группа – статьи на буквы Д, Ж, О, Ф; 5-я группа – статьи на буквы Г, И, К, Х; 6-я группа – статьи на буквы З, М, Н, П.

Рекомендации по подготовке информационных материалов к занятию

На занятии отдельным группам могут понадобиться:

различные фотографии:

- фотографии учеников, учителей;
- фотографии, сделанные во время открытых уроков;
- фотографии классных и школьных помещений;
- фотографии, сделанные во время проведенных мероприятий.

словари толковый, этимологический, иностранных слов, энциклопедический.

Приложение 6

ИНФОРМАЦИОННЫЕ МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ РАБОТЫ ДЕТЕЙ

(готовит учитель)

Словарные статьи (пример)

АЗБУКА, АЛФАВИТ

Азбука (по первым славянским буквам «аз» и «буки»),

1) совокупность букв, принятых в данной письменности и расположенных в определенном порядке (см. также **Алфавит**).

2) Первоначальное пособие по обучению грамоте (см. **Букварь**).

3) Система условных знаков: в музыке – нотная А., в телеграфии – телеграфная А. (см. **Код телеграфный**) и др.

4) (Перен.) основные, простейшие начала какой-либо науки, дела; «азбучная истина» – всем известная безусловная мысль.

(Яндекс. Словари. Большая советская энциклопедия. <http://slovari.yandex.ru>)

Азбукой, или **алфавитом**, называется собрание в известном порядке всех знаков, выражающих отдельные звуки данного языка ... (dic.academic.ru. Энциклопедический словарь Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона. 1890-1907.)

Букварь – учебное пособие для обучения грамоте. Букварь помогает учащимся усвоить печатные и рукописные буквы и их звуковые значения, научиться читать слитно простейшие слоги и слова и правильно понимать читаемое, уметь читать и понимать небольшие тексты и уметь писать простейшие слова и предложения.

Алфавит [от первых двух букв греческого алфавита *альфа* и *бета* – в среднегреческом произношении *вита*] – совокупность букв, принятых в письменности какого-либо языка и расположенных в определенном порядке. (Словарь иностранных слов.)

Азбука – по первым славянским буквам *аз* и *буки*, 1) алфавит, 2) букварь, 3) в музыке – система условных знаков (нотная азбука). (Советский энциклопедический словарь.)

Азбука ... В собрание пословиц русского языка В.И. Даля. Есть такая пословица: «*Сперва аз да буки, а там и науки*».

Первые три буквы азбуки: *Аз, Буки, Веди*. *Аз* – я. *Буки* – буквы, письмена. *Веди* – познал, знаю. Складывая имена первых трех букв азбуки, получаем фразу: **я знаю буквы**. ...

Азбука несет нам послание:

Аз Буки Веди – Я буквы ведаю

Глагол Добро Есть – Слово достояние есть

Живите Зело Земля – Живите трудясь усердно

И Иже Како Люди – земляне и как подобает людям

Мыслите Нашъ Онъ – Постигайте наше мироздание

Покои Рцы Слово Твердо – Неси знание убежденно

Укъ Фъртъ Херъ – Знание – дар Божий

Цы Червь Шта – Дерзай точи червь чтобы

Ерь Юсь Ять – Сущего свет постичь

В современном вольном изложении автора Я. Кеслера данное послание выглядит так:

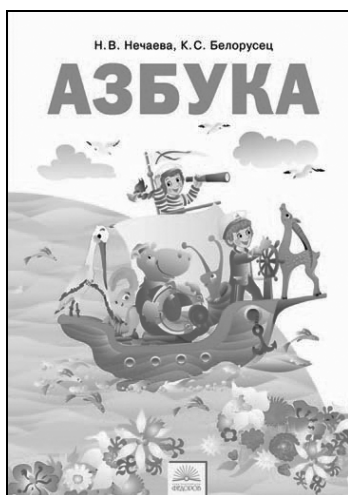
Я знаю буквы:

Письмо – это достояние.

Трудитесь усердно, земляне,
Как подобает разумным людям –
Постигайте мироздание!
Несите слово убежденно:
Знание – дар Божий!
Дерзайте, вникайте, чтобы
Сущего свет постичь!
(<http://www.russkoenasledie.ru/russkoe-slovo/azbuka.html>)

Приложение 7

ИЛЛЮСТРАЦИИ (ГОТОВИТ УЧИТЕЛЬ, ПРИМЕР АЗБУКА, АЛФАВИТ)



Список литературы

1. Логинова О.Б., Яковлева С.Г. Материалы курса «Реализация требований Федерального государственного образовательного стандарта. Начальное общее образование Достижение планируемых результатов». – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2012.
2. Логинова О.Б., Яковлева С.Г. Мои достижения. Итоговые комплексные работы: 1, 2, 3, 4 классы / Под ред. О.Б. Логиновой. – М.: Просвещение, 2009, 2010, 2011, 2012.
3. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий: в 3 ч. Ч. 1 / [Л.Л. Алексеева, М.З. Биболетова, А.А. Вахрушев и др.]; под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б.Логиновой. – М.: Просвещение, 2011. – 240 с.
4. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий: в 3 ч. Ч. 2 / [Л.Л. Алексеева, М.З. Биболетова, А.А. Вахрушев и др.]; под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б.Логиновой. – М.: Просвещение, 2011. – 240 с.
5. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий: в 3 ч. Ч. 3 / [С.В. Анащенкова, М.В. Бойкина, Л.А. Виноградская]; под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б.Логиновой. – М.: Просвещение, 2012. – 273 с.

-
6. Планируемые результаты начального общего образования. – М.: Просвещение, 2010.
 7. Поливанова К. Н. Проектная деятельность школьников. – М.: Просвещение, 2010. – 192 с.
 8. Яковлева С.Г., Петрова Е.Н. Итоговые комплексные работы. 4 класс. – Самара: Учебная литература, 2014.

ОБУЧЕНИЕ ПО ГИБКОЙ ТРАЕКТОРИИ

Розенберг И.Н., д.т.н., профессор, ОАО «НИИАС», E-mail: ig.rozenb2012@yandex.ru, Москва, Россия.

Аннотация. Статья описывает методику обучения по гибкой траектории. Методика основана на применении адаптивных обучающих систем и адаптивных технологий обучения. Статья описывает тематический и задачный подходы формирования учебного материала. Статья содержит схемы обучения. Статья описывает формирование структуры обучающих материалов.

Ключевые слова. Образование, траектория обучения, когнитивные модели, адаптивное обучение, гибкая траектория обучения.

TRAINING FOR FLEXIBLE TRAJECTORY

Rosenberg I.N., D.ofSci.(Tech), prof., JSC "NIAS", E-mail: ig.rozenb2012@yandex.ru, Moscow, Russia.

Abstract. This article describes a technique for flexible learning path. The technique is based on the use of adaptive learning systems and adaptive learning technologies. This article describes the theme and the formation of a task approaches teaching material. This article contains training schemes. This article describes the formation of the structure of educational materials.

Keywords. education, learning paths, cognitive models, adaptive learning, flexible learning paths.

Введение. В настоящее время адаптивное обучение является развивающимся направлением [1] в сфере образования, под которым понимают совокупность психологических, дидактических и педагогических методов, учитывающих поведение и состояние человека в процессе обучения, опирающуюся на методы инженерии знаний. Когнитивная модель обучаемого [2] является одним из центральных понятий обучения. Потребность в её введении была вызвана необходимостью формализовать представления об обучаемом и уровне знаний и умений, которые он получает. Эти представления начали вырабатываться задолго до возникновения компьютеров, но именно компьютерные технологии обучения дали новый импульс развития этих представлений, превратили их в объект глубоких исследований, перевели на качественно новый уровень [3].

В широком смысле под когнитивной моделью обучаемого понимают знания об обучаемом, используемые для организации процесса обучения [4]. Это множество точно представленных фактов об обучаемом, которые описывают различные стороны его состояния: знания, уровень освоения материала, личностные характеристики [5],

профессиональные качества и др. Когнитивная модель обучаемого дает возможность строить гибкую траекторию обучения учитывающую степень усвоения материала. Гибкая траектория обучения предполагает индивидуализацию обучения и его адаптацию применительно к процессу обучения. Такое обучение особенно важно при обучении и переподготовке специалистов, когда результатом обучения является умение, получаемое обучаемым, независимо от его первоначальных знаний.

Автоматизированное обучение. Современное обучение использует методы автоматизации [6] и строится на обучающих системах [7]. Основой гибкой траектории обучения является адаптивная обучающая система. Адаптивная обучающая система (АОС) [8] — это система, отражающая некоторые характеристики обучаемого в модели обучаемого и применяющая данную модель для адаптации различных аспектов программированного обучения и контроля знаний. АОС можно классифицировать: по ресурсу адаптации, какие характеристики обучаемого используются в качестве ресурса адаптации; по методам адаптации, какие особенности системы могут быть различны для различных групп обучаемых.

Большинство приёмов адаптивного представления уровня знаний обучаемого используют знания или интеллект обучаемого как источник адаптации. Уровень знаний является переменной величиной для каждого обучаемого. Это, в свою очередь, означает, что АОС, анализируя знания обучаемого, должна фиксировать изменения уровня этих знаний, модифицировать его модель [8, 9] и вывести знания на необходимый уровень для профессиональной деятельности. При построении АОС, могут быть использованы разные методы моделирования. Одним из таких является стратифицированный механизм стереотипной оверлейной структуры для представления знаний обучаемого.

Траекторная модель обучения. Процесс обучения можно представить по простой рекуррентной оппозиционной схеме [10] действий "накачка - проверка". По классической схеме обучения такая схема одинакова для всех и имеет достаточно длительные периоды, связанные не с обучаемым, а с делением учебного материала на "модули", "кредиты" и прочие. Это обуславливает единую траекторию обучения для все учащихся.

Процесс обучения требует процедуру определения или проверки уровня знаний обучаемого. Наиболее распространённым способом проверки является тест [11, 12]. При наличии адаптации к уровню знания обучаемого процесс взаимодействия с обучаемым можно представить следующим образом. Пусть имеется множество заданий T_i , $i = 1, \dots, N$, по некоторой предметной области. Каждое задание имеет определённый уровень «сложности» p_i . Тестирование обычно начинается с задания средней сложности. Если обучаемый правильно отвечает на тестовое задание, сложность следующего задания

повышается, если неправильно — понижается. Это полностью соответствует тесту Краудера [13].

Тестирование заканчивается, когда обучаемый выходит на некоторый постоянный уровень «сложности», например отвечает на некоторое критическое количество вопросов одного уровня сложности. Такое тестирование означает, что обучаемый выходит на определенный уровень знаний.

Адаптивная модель [8, 9] позволяет более гибко и точно измерять знания обучаемых, используя меньшее количество заданий, чем в классической модели. Это обусловлено большой частотой процедуры "накачка - проверка". Надёжность результатов тестирования в данной модели очень высокая, так как осуществляется адаптация под уровень знаний конкретного обучаемого. Это достигается за счет большего контроля. Однако эта модель, как и классические, может исключать из рассмотрения те вопросы, на которые был дан неправильный ответ, что ограничивает рамки её применения "тестами достижений".

Когнитивная модель обучаемого различает несколько типичных, или «стереотипных», обучаемых. Для каждого направления моделирования обучаемого система может иметь набор возможных стереотипов, или шаблонов. За основу шаблонов пользователей принят уровень знаний обучаемого. Механизм построения моделей обучаемых должен фиксировать изменения уровней этих знаний и соответствующим образом модифицировать их модели (рис. 1).



Рис. 1. Механизм адаптации на основе шаблонов обучаемого

Стереотипная модель обучаемого также может быть представлена как набор дихотомических [14] пар «стереотип-значение», где значение может быть не только «истина» или «ложь» (как показатель того, что обучаемый принадлежит или не принадлежит к данному стереотипу), но также может быть представлено некоторой

вероятностной величиной (отражающей вероятность того факта, что обучаемый принадлежит данному стереотипу). Стандартный механизм построения гибкого обучающего курса на основе стереотипной оверлейной структуры представлен на рис. 2.

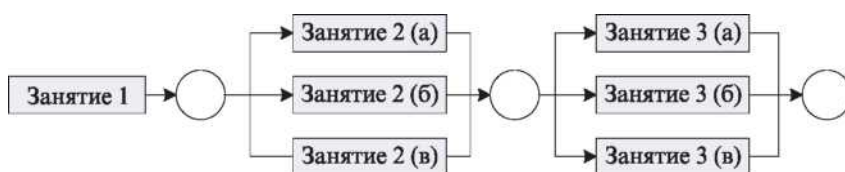


Рис. 2. Адаптивный обучающий курс на основе стереотипной модели обучаемого

При этом использован следующий принцип построения обучающих материалов. Первоначально обучаемые получают вводные материалы по курсу (см. рис. 2, занятие 1). После этого все они проходят тестирование. В зависимости от результатов тестирования их следующее задание будет либо повышенной сложности (см. рис. 2, занятие 2(а)), либо максимально упрощённым (см. рис. 2, занятие 2(б)). Далее опять проводится общее тестирование, определяется уровень усвоения материала и проводится выбор следующего учебного материала.

В этом варианте модели есть существенный недостаток: обучаемый, получивший занятие 2(а), мог усвоить только материалы, адекватные заданию 2(в), но при этом тестирование не смогло бы адекватно определить его уровень знаний за счёт унификации тестов для всех групп обучаемых. Данного недостатка лишена модифицированная модель, представленная на рис. 3.



Рис. 3. Модифицированная модель адаптивного обучения

Обучаемый после каждой лекции проходит индивидуальное тестирование в зависимости от полученного материала, и в соответствии с усвояемостью материала он либо остаётся на определённом уровне, либо переходит на более высокий уровень, либо на более низкий.

Формирование структуры обучающих материалов. Современная структура обучающего материала формируется согласно следующей иерархической последовательности: сценарии [15], сцены [16], информационные ситуации [17], вплоть

до логических информационных единиц [18].

Основная задача формирования структуры обучающих материалов — обеспечение валидности контроля знаний [19]. Часто классическая схема тестирования (когда создаётся массив из вопросов и случайным образом выбирается из них некоторое количество) не является презентабельной по отношению к модели знаний обучаемого, поскольку обучаемый, не знающий одну из нескольких тем, имеет шанс не получить ни одного вопроса из указанной темы, либо получить один вопрос, неправильно ответить на него, но в итоге получить положительную оценку. Если электронный обучающий курс используется как дополнительный материал, этот недостаток будет устранён преподавателем, поскольку при собеседовании незнание обучаемым ряда тем обязательно будет выявлено. При организации дистанционного обучения это является существенным недостатком, поскольку преподаватель только курирует курс и не общается с обучаемыми.

Для создания адаптивного обучающего курса необходимы следующие взаимодействующие между собой компоненты:

- электронные учебные материалы (данное понятие подразумевает электронный текст материалов по теме обучения);
- материалы для контроля знаний (материалы для тестирования (как линейного, так и адаптивного), позволяющие корректировать модель обучаемого и в соответствии с этим модифицировать учебные концепты).

При разработке электронных учебных курсов и обучающих систем в целом возможны два подхода: тематический и задачный [20]. Суть тематического подхода заключается в том, что учебная деятельность подчиняется логике развития определённой темы. Обучаемый вначале работает с теоретическим материалом, а затем использует его при выполнении различных упражнений. Роль упражнений могут играть как вопросы теста, так и определённый набор задач, при решении которых осваивается способ действий.

При тематическом подходе предполагается, что весь планируемый для изучения учебный материал разбивается на отдельные учебные элементы (страницы курса) и совокупность страниц курса представляется в виде структурированной схемы — древовидного графа (графа содержания учебного материала) [20].

Задачный подход основан на решении одного, отдельного задания, которое и составляет содержание электронного учебного курса. Задание, используемое в качестве основы электронного учебного курса, представляет собой глобальную задачу повышенной сложности, которая в процессе деятельности расчленяется на ряд подзадач

(операционный способ структурирования деятельности). Теоретический материал, необходимый для решения данной задачи, предъявляется только в необходимых случаях, по запросу обучаемого. Такой подход позволяет наглядно и эффективно организовывать деятельность обучаемых, так как, по сути, моделирует реальную деятельность и значительно выигрывает в мотивации по сравнению с тематическим, поскольку обеспечивает достижение обучаемым некоторой практически значимой цели.

При разработке теста преподаватель создаёт не единый монолит вопросов различных типов (идентификация, выбор, кроссвыбор и т.д.), а несколько множеств вопросов, каждое из которых относится к определённой тематике. Если обучаемый неправильно ответил на вопрос, то появляется возможность определить, знает он тему в целом или его пробел в знаниях относится только к одному сегменту тематики, путём формирования дополнительных вопросов по той же тематике. Кроме того, формирование вопросов осуществляется не случайным образом по всему множеству вопросов теста, а из каждого множества, относящегося к определённой тематике. Это позволяет устранить недостаток того, что одна или несколько тем могли быть не охвачены тестом.

Предлагаемый механизм отличается ещё одним положительным моментом — полной структурной совместимостью с классическим линейным тестом (в этом случае считается, что каждый вопрос является представителем отдельного концепта). Необходимо отметить, что иерархическая модель контроля знаний (каждый вопрос имеет подмножество дополнительных вопросов, и если обучаемый ответил неправильно на поставленный вопрос, то дополнительные вопросы задаются из соответствующего подмножества) требует значительно больших затрат по времени для создания полноценного теста.

Однако возникают следующие проблемы при оценке знаний: как определить условие выхода из множества вопросов и как корректно оценить результаты обучения. Очевидно, что данные параметры должны устанавливаться преподавателем для каждого теста персонально. Поэтому каждый урок должен иметь следующие настраиваемые параметры:

- число задаваемых вопросов, т. е. общее число вопросов, которое должно быть задано, без учёта тех вопросов, которые будут заданы дополнительно;
- уровень проверки знаний каждого концепта, т. е. какое число вопросов должно быть задано, чтобы определить знание или незнание концепта.
- уровень подтверждения знаний по концепту, т. е. на сколько вопросов должен ответить обучаемый, чтобы было признано, что он знает концепт даже при одном

ошибочном ответе;

- механизм результирующего оценивания (производится оценивание по числу правильных ответов на вопрос, либо по числу концептов, знание по которым подтверждено).

Предлагаемая структура теста обладает следующим свойством. Пусть преподаватель ввёл 10 множеств вопросов по 10 вопросов в каждом и указал число вопросов в уроке — 10. Тогда в лучшем случае обучаемый будет отвечать на 10 вопросов. Если он ответил хотя бы на один вопрос неправильно, то число вопросов (при нелинейном уроке) будет больше 10, в зависимости от конкретных настроек теста.

Механизмы формирования оценок электронного обучающего курса могут определяться на основе:

- знаний концептов обучающего курса (например, для получения положительной оценки обучаемый должен был подтвердить своё знание 75% концептов обучающего курса);

- среднего балла всех контрольных тестов (среднеарифметическое от всех результатов контрольных тестов);

- принципа накопления баллов (создаётся виртуальный счёт обучаемого, каждый контрольный тест добавляет на счёт обучаемого некоторое количество баллов, оценка определяется в зависимости от набранных баллов);

- модельной оценки (определяется модель обучаемого, в которой обучаемый провёл максимальное время, и присваивается оценка, определённая в модели).

Любому элементу адаптивного обучающего курса (материалу контроля знаний, справочному материалу, лекционному) явным образом ставится в соответствие список шаблонов обучаемых (групп), которым данный материал доступен. При формировании отображения адаптивного обучающего курса программная система обращается к каждому элементу курса и определяет его доступность в соответствии с имеющейся моделью обучаемого.

В случае использования метода дополнительных объяснений система определяет маркер в лекции, указывающий о наличии дополнительного объяснения, определяет доступность данного объяснения для указанной группы обучаемого и в случае подтверждения доступности дополняет лекцию найденным дополнительным материалом. Принцип определения принадлежности обучаемого к той или иной группе может выполняться следующими способами в зависимости от личных предпочтений преподавателя:

- путём указания критических значений переходов на каждом контрольном тесте (в

зависимости от числа набранных баллов обучаемый относится к той или иной группе);

- путём указания набора необходимых баллов на каждом этапе учебного курса (каждый обучаемый имеет виртуальный счёт, при прохождении каждого теста на счёт начисляется число баллов, адекватных числу правильных ответов; каждый раз по завершении контроля знаний виртуальный счёт оценивается и в зависимости от его уровня определяется, к какой группе обучаемых относится данный обучаемый).

Заключение. Применение обучения по гибкой траектории, основанного на адаптивной обучающей системе, позволяющей не просто тренировать обучаемого и контролировать его знания, но и по результатам деятельности обучаемого определять, какие знания недостаточны или ошибочны, и возвращать обучаемого на соответствующий раздел теории или практики, либо давать дополнительные разъяснения. Обучение по гибкой траектории адаптирует процесс обучения под особенности каждого конкретного обучаемого, работающего с системой. Управление обучением определяется самой обучающей системой на основании результатов обучения. Траектория обучения формируется динамически в соответствии с текущей информационной ситуацией. Обучение осуществляется на основании знаний о предметной области, о процессе обучения, об обучаемом. В целом такой подход является частью глобальной технологии управления знаниями в учебной организации [21]. Это дает основание говорить о перспективности такой формы обучения.

Список литературы

1. Дулин С.К., Репьев А.В., Розенберг И.Н. Организация информационных ресурсов адаптивной обучающей системы // Системы и средства информатики РАН. – М.: Наука, 2006, Выпуск 16. - с.321-338.
2. Цветков В.Я. Когнитивные образовательные модели. // Управление образованием, теория и практика .- 2014.- №1. – с.32-42.
3. Brusilovsky P., Eklund Schwarz E. Web-based Education for All: A Tool for Developing Adaptive Courseware // Computer Networks and ISDN Systems (Seventh International World Wide Web Conference). - Brisbane (Australia), 1998. - P. 291-300.
4. Цветков, В. Я. Когнитивные аспекты построения виртуальных образовательных моделей // Интеграция образования. – 2014. – № 3 (76). – С. 71–76. DOI : 10.15507/Inted.076.018.201403.071
5. Wu H., De Kort E., De Bra P. Design Issues for General-Purpose Adaptive Hypermedia Systems 11 Proc. of the 12th ACM Conference on Hypertext and Hypermedia. — Arhus (Denmark), 2001. — P. 141-150.

-
6. Розенберг И.Н. Особенности информационного обучения специалистов // Управление образованием: теория и практика – 2013. - № 3. – с. 167-172.
 7. Розенберг И.Н. Построение автоматизированной системы дистанционного обучения для специалистов // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2013. - №2. – с.4-8.
 8. Границкая С.В. Адаптивная система обучения. — М.: Просвещение, 1997. — 175 с.
 9. Calvi L., Cristea A. Towards Generic Adaptive Systems: Analysis of a Case Study // Second International Conference on Adaptive Hypermedia and Adaptive Web-Based Systems. — N.Y.: Springer- Verlag, 2002. - P. 77-87.
 10. Цветков В.Я. Использование оппозиционных переменных для анализа качества образовательных услуг // Современные наукоёмкие технологии. - 2008. - №1 - с.62-64.
 11. Кулагин В.П., Цветков В.Я. Модели многоуровневого тестирования // Информатизация образования и науки. - 2013.- № 3. - с 95-101.
 12. Ожерельева Т. А. Тестирование в области наук о Земле // Славянский форум. - 2013. – 1(3). - с.95-100.
 13. Сафиулин Р.З. Развитие технологий тестирования в образовании // Управление образованием: теория и практика – 2015. - № 1.(17) – с.139- 149.
 14. Tsvetkov V.Ya. Dichotomous Systemic Analysis. // Life Science Journal 2014. - 11(6).- pp.586-590.
 15. Тюнников Ю., Мазниченко М. Преподаватель и студент: сценарии взаимодействия //Высшее образование в России. – 2004. – №. 12.
 16. Boutell M. R. et al. Learning multi-label scene classification //Pattern recognition. – 2004. – Т. 37. – №. 9. – С. 1757-1771.
 17. Розенберг И.Н., Цветков В.Я. Информационная ситуация. // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2010. – 12. – с.126-127.
 18. Розенберг И.Н., Цветков В. Я. Логические информационные единицы // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований - 2009. - № 4. - с.110- 111.
 19. Казаринов А.С., Култышева А.Ю., Мирошниченко А. А. Технология адаптивной валидности тестовых заданий: Учебное пособие. - Глазов: ГГПИ, 1999. - 62с.
 20. Атанов Г.А. Деятельностный подход в обучении. - Донецк:ЕАИ-пресс, 2001. - 160с.
 21. Чехарин Е.Е. Управление знаниями в учебной организации // Управление образованием: теория и практика – 2015. - № 1.(17) – с.168- 178.

ГОРИЗОНТАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ОТКРЫТОЙ СРЕДЕ НА ПРИМЕРЕ МОДЕЛИ «СЕТЕВАЯ ШКОЛА МЕТОДИСТА».

Василевская Е.В., к.пед.н., доцент, АПКиППРО, E-mail: vasilevskaya@apkpro.ru, Москва, Россия

Аннотация. В статье автор рассматривает понятие «сетевое обучение» на примере реализации модели «Сетевая школа методиста» как одно из организационных решений, обеспечивающее использование ресурсов одновременно нескольких организаций в реализации процесса непрерывного образования, осуществляемого в течение всей жизни взрослым индивидом в целях профессионального роста и личностного совершенствования.

Ключевые слова: сетевое обучение, коннективизм, индивидуальное и персональное обучение, модель Сетевой школы методиста.

HORIZONTAL LEARNING IN AN OPEN ENVIRONMENT AN EXAMPLE OF THE "METHODIST SCHOOL NETWORK"

Vasilevska E.V., PhD., assoc.prof., APK IPPRO, Email: vasilevskaya@apkpro.ru, Moscow, Russia

Summary: The author considers the term "online learning" on the example of the implementation of the model of "Network Methodist school" as one of the organizational decisions, ensuring the use of resources at a time of several organizations in the implementation process of continuous education, carried out throughout the life of an adult individual for the purpose of professional growth and personal development .

Key words: online learning, connectionism, individual and personal training, network model Methodist School

Общество XXI века в современном научном знании характеризуется как общество информационное, определяющей тенденцией его развития является последовательное возрастание роли информации и знания, как важных факторов образования. Система сопровождения и профессионального развития человека в условиях информационного общества переживает существенную трансформацию, в основе которой – предоставление возможностей устанавливать внутренние контакты и выстраивать взаимодействие с целью оказания поддержки друг другу в совершенствовании своей профессиональной деятельности.

Подготовку такого человека-пользователя информационной сети берет на себя образовательная система, для которой важен не объем готовых знаний, а умение добывать, обрабатывать, превращать в новый тип знаний и передавать полученное знание. А для этого нужен переход к коммуникативной, социокультурной парадигме, от неклассической конвейерной модели образования к постнеклассической модели, использующей принципы сетевой логики, то есть мы говорим о структурной реорганизации и переориентации

образования, всей образовательной политики.

Методологическим основанием для повышения квалификации специалиста в области образования является компетентностный подход. Профессиональная компетентность проявляется при решении задач в контексте реальной профессиональной ситуации. В условиях обучения, имеющего целью вывести педагога в новое профессиональное пространство, помочь ему усвоить и освоить новый опыт, отразить деятельность и обрести новые смыслы, здесь речь идет о нескольких методологических основаниях обучения.

Здесь важно ответить на ряд вопросов.

1) Педагоги приходят на курсы повышения квалификации, чтобы их научили, — или готовы учиться самостоятельно? Что для них обучение — ситуация направленного образовательного действия или это пространство профессионального развития?

2) Обучение проходит только здесь и сейчас, т.е. имеет жесткие временные рамки или моделируется образовательная среда, которая позволяет человеку развиваться?

Отметим, что важной особенностью современной образовательной среды является ее изначальная незаданность. В информационно перегруженном мире традиционный учебно-методический комплекс с отобранными и структурированными текстами сегодня уже не так актуален, как раньше. Значение приобретает контент, который может быть сгенерирован именно в учебной ситуации, т.е. «здесь и сейчас». Таким образом, меняется такая педагогическая константа как учебно-методический комплекс: налицо уход от заранее подобранной «правильной» информации к совместно генерируемому в процессе обучения контенту.

При таком подходе современная образовательная среда

- является средой для конструирования контента при помощи различных инструментов;
- инструментально гибкая, т.е. предоставляет возможность легкой интеграции инструментов, действий, продуктов;
- предоставляет возможность коллективного решения образовательных задач (не «выполняю сам», а «работаю совместно»), информационного обмена;
- имеет удобный функционал оповещений об изменениях в структуре и содержании образовательной среды;
- дает возможность изменения аттестационных процедур: от вертикальной аттестации («преподаватель ставит оценку») → к горизонтальной взаимооценке, самооценке.

Таким образом, перед нами уже не учебно-методический комплекс в классическом понимании, а некая модель для сборки актуального для конкретной образовательной ситуации контента, не готовая информация, а мастерская конструирования знания. Такая образовательная среда соответствует компетенциям из списка навыков человека XXI века, сформулированного ЮНЕСКО, она адекватна для формирования педагога, который сможет реализовывать ФГОС общего образования и ФГОС дошкольного образования.

Так как подобные среды используются в обучении взрослых, т.е. строятся на актуализации существующего профессионального опыта, то они могут характеризоваться переходом от вертикальной структуры, когда преподаватель учит слушателя, к горизонтальной, где среда является аккумулятором существующего опыта педагогов, а роль преподавателя здесь заключается в установлении связей межпользовательского взаимодействия. Такие среды успешнее реализуются в открытых системах.

Что такое открытая образовательная среда?

Это территориально независимая (в отличие от локальных LMS Learning Management System) интернет-среда, использующая социальные сетевые сервисы (Web 2.0) — виртуальная площадка, связывающие людей в сетевые сообщества. В силу Web 2.0-специфики такая среда в большой степени ориентирована на совместную деятельность: «вижу вклад другого и могу оценивать себя».

На наш взгляд, целью обучения с использованием открытых сред горизонтального взаимодействия является именно формирование профессионального сообщества. Сетевое обучающее мероприятие — это идеологическая и инструментальная точка входа в новый профессиональный контекст. Педагоги инструментально говорят на одном языке и деятельностно понимают друг друга.

Сегодня этот подход используют многие российские специалисты, такая же модель «Сетевая школа методиста» разработана и реализуется нами с 2011 года.

Сетевая форма организации непрерывного образования взрослых представляется одной из наиболее востребованных форм организации образовательной деятельности в современном обществе, поскольку современные цифровые технологии и средства коммуникации позволяют осуществлять процесс получения образования в отрыве от непосредственного места нахождения образовательной организации.

С этим связано множество различий в трактовке сущности понятия «сетевая форма обучения».

В соответствии со ст.15 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» сетевая форма рассматривается как форма реализации образовательных программ: «Образовательные программы реализуются организацией, осуществляющей

образовательную деятельность, как самостоятельно, так и посредством сетевых форм их реализации».

Сетевая форма организации непрерывного образования взрослых может быть реализована в результате интеграции деятельности и образовательных ресурсов двух и более организаций. Относительно такого сетевого (взаимного) обучения Гарольд Ярхе в статье «Сетевое обучение: работать с умом» сделал следующие умозаключения: «Сегодня мы должны заново изобрести методы обучения на рабочем месте для сетевого общества. Наши организационные структуры становятся более децентрализованными, появляются распределенные рабочие группы; каждый имеет доступ к практически неограниченной информации, которая может быть многократно скопирована и переработана. В этих условиях то, кого мы знаем и то, как мы ищем информацию, становится более важным, чем то, что мы знаем».

Сетевое (взаимное) обучение (*англ.* networked learning, peer-to-peer learning) — относительно новая парадигма учебной деятельности, базирующаяся на идее массового сотрудничества, идеологии открытых образовательных ресурсов, в сочетании с сетевой организацией взаимодействия участников.

Рассмотрим понятие «сетевое обучение» на примере реализации модели «Сетевая школа методиста» на портале «Сетевое образование. Net-Edu» <http://net-edu.ru/>, где Сетевая школа методиста (далее – СШМ)

- сетевое образовательное пространство, организуемое в соответствии с сетевыми нормами современного информационного общества;
- ключевой характеристикой такого образования становится не передача знаний и технологий, а формирование компетенций в деятельности.

Сетевое обучение в рамках СШМ базируется на идее массового сотрудничества, идеологии открытых образовательных ресурсов. Многие направления современного образования (идея развития отечественного профессионального образования как непрерывного, освоение инновационных технологий, внедрение образовательной модели Life-Long Learning) напрямую связаны с развитием информационных и коммуникационных технологий, возросшим объемом учебного и научного контента, активным взаимодействием пользователей в сети. Как результат, для объяснения происходящих изменений и инноваций в образовании используются не только известные теории, но и появляются новые теории обучения, которые используются в практике образовательной деятельности СШМ.

К таким теориям относятся *автогогика* (наука о самовоспитании и самообразовании), *коннективизм* (теория учебной деятельности в «цифровой век», процесс

формирования сети), *равногигика*, *парагигика* (самоорганизующееся взаимное обучение в модели «равный к равному»). Анализ отечественных и зарубежных источников (Д. Корнели, Ч. Данофф, Д. МакГрегор, Е. Д. Патаракин, В. А. Полякова, Б. Смит и др.) показывает, что концепция модели «равный к равному» считается актуальным направлением в высшем и дополнительном профессиональном образовании. В сетевом обучении данная модель реализуется посредством информационно-коммуникационных технологий: обучаемые взаимодействуют в режиме профессионального сообщества. В соответствии с этим Сетевая школа методиста - модель « сетевого образовательного пространства», как система, структурными элементами которой являются: участники учебного процесса; информационные образовательные ресурсы, имеющиеся, а также создаваемые участниками в процессе обучения; взаимодействие участников посредством сетевого сервиса.

Ризоматическая модель обучения (взгляд на учебную деятельность, выраженный в метафоре ризомы (фр. rhizome — корневище) — понятие философии постмодерна, фиксирующее принципиально внеструктурный и нелинейный способ организации целостности. Термин "Ризома" введен в философию в 1976 Делезом и Гваттари в совместной работе "Rhizome": познавательная траектория уподобляется разрастающемуся корневищу, у которого нет ни начала, ни конца, ни какого-либо центра; оно растет из любой точки и в любом направлении; с точки зрения обучающегося: если мне что-то интересно (важно/нужно), я начинаю это изучать), *сетевое обучение* (основано на идеях «горизонтальной» учебной деятельности и взаимного обучения).

В основе организации образовательной деятельности СШМ реализация идей коннективизма, то есть внедрение технологии сетевого обучения, которая базируется на идее массового сотрудничества, идеологии открытых образовательных ресурсов, в сочетании с сетевой организацией взаимодействия участников, где коннективизм – это теория обучения, которая была разработана канадскими учеными Джорджем Сименсом и Стивеном Даунсом . Авторы этой теории называют коннективизм «теорией обучения в цифровой век». __Основное положение: обучение – это процесс связывания «специализированных узлов, источников информации», т.е. процесс построения сети.

Основные принципы коннективизма:

- обучение – это процесс соединения связями специализированных узлов или источников информации;
- обучение (в том смысле, что что-то известно, но не обязательно при этом осознается носителем знания) может находиться вне человека – в сообществах, сетях или базах данных (т.е. в технических средствах в том числе);

- способность узнавать нечто новое более важна, чем то знание, которым мы располагаем в текущий момент;

- налаживание и поддержание связей необходимо для облегчения процесса обучения. Обучение и знания рождаются из разнообразия мнений;

- различные подходы и личные навыки необходимы для эффективного обучения в современном обществе. Например, способность видеть связи между областями знания, идеями и концепциями является одним из основных навыков;

- быть все время «в теме» (т.е. располагать самым современным знанием) есть задача всего коннективистского обучения;

- принятие решений само по себе есть процесс обучения. Выбор чему учиться и смысл поступающей информации воспринимается через призму изменяющейся реальности. В то время как ответ является правильным прямо сейчас, он же может быть неправильным завтра в связи с изменениями в информационном пространстве.

Сетевое обучение в рамках СШМ реализует два подхода к обучению: индивидуальное и персональное.

Индивидуальное обучение - модель организации учебного процесса, при которой преподаватель взаимодействует лишь с одним обучающимся, учитывая его личностные особенности, создавая психолого-педагогические условия для его развития. Данная модель подразумевает наличие наставника или руководителя, который выстраивает траекторию обучения под обучающегося. Преимущество данного обучения заключается в том, что оно позволяет адаптировать содержание, методы и темпы учебной деятельности обучающегося к его особенностям. Вследствие этого обучающийся имеет возможность контролировать затраты своих сил, работать в оптимальное для себя время, что позволяет достигать высоких результатов обученности.

Персональное обучение - это отношение обучаемого к своему образованию, то есть осознание необходимости обучения по тому или иному содержательному направлению, получения предпочтительной информации для себя. Плюсы данного обучения:

- самостоятельное управление своим обучением;
- самостоятельная постановка учебных целей;
- обучающийся проходит обучение в своем темпе;
- составление персонального плана обучения (учиться только тому, чего не знаешь);
- индивидуальное общение с преподавателем.

Типичную PLE (Personal Learning Environment) представляет собой и Сетевая школа методиста, где эффективность повышения профессиональной компетентности обучающихся повышается за счет:

- замены управления развитием «по отклонению» (обратная отрицательная связь) на управление развитием «по результату» (обратная положительная связь), что снимает управленческий конфликт и хаотизацию системы;

- замены ценностных приоритетов не владение ресурсами, а эффективное участие в сетевом взаимодействии для увеличения своих нематериальных активов (информации, знаний, программ, методик и технологий обучения), повышения качества образования и конкурентноспособности;

- интеграции субъектов сетевой модели обучения с другими субъектами образовательной деятельности для создания высокого качества за счет перетоков информации, знаний, опыта;

- перехода индивидуального знания во внутрисетевое знание и его широкое использование всеми участниками сети;

- предоставления в общее пользование всех ресурсов участников в общее пользование, позволяющее их оперативно перераспределять;

- развития сетевого знания в открытом режиме, в репроцессе саморазвития, позволяющем брать знания из сети и возвращать в усовершенствованном виде в сеть.

Персональное обучение в СШМ высоко оценивается в первую очередь педагогами, имеющими высокую мотивацию к обучению. В своих отзывах они отмечают возможность самостоятельно распределять время при освоении учебного материала, отсутствие необходимости дожидаться, пока все в группе освою тему, чтобы перейти к следующей теме; возможность в любой момент задать вопрос преподавателю и получить на него развернутый ответ.

Основной задачей преподавателя Сетевой школы методиста является сопровождение совместной профессиональной деятельности: создание уникальной атмосферы, помогающей каждому раскрыться как личность; формулирование вопросов, активизирующих мыслительную деятельность участников общности; организация интерактивного общения, благодаря которой совместная деятельность становится более целенаправленной и структурированной. Для полноценного функционирования СШМ создана структурированная информационно-образовательная среда, в которой содержатся учебные материалы по всем организуемым темам обучения, хранятся практические работы обучающихся, имеется информационно-дидактическое обеспечение сетевой школы.

Обучение организуется в условиях взаимодействия, сотрудничества, а преподаватель, совмещая различные функции, становится координатором всего образовательного процесса и строится на основе учебно-методических (дидактических) материалов, размещенных в сети, что позволяет создавать информационно-предметную

среду по различным направлениям, индивидуализировать процесс обучения, дает возможность гибко и рационально использовать время занятий, организовывать новые формы индивидуальной и групповой работы обучающихся.

Самостоятельная индивидуальная работа организуется в виде диалогового обмена информацией со всеми субъектами образовательного процесса (преподавателем, другими обучающимися - пользователями данного сетевого занятия). Для организации такого взаимодействия определяются компоненты, необходимые для создания информационно-образовательной среды, что и позволяют не прибегать к контактной (очной) форме обучения, а предоставляет возможность организовать образовательный процесс в сетевом пространстве в виде виртуальной аудитории.

Применительно к модели сетевого обучения учебный процесс в Сетевой школе методиста строится по трем содержательным блокам:

Блок 1. Сетевые курсы повышения квалификации – 8 занятий по 9 часов – 72 часа: вебинар - 3 часа (рассмотрение теории вопроса совместно с преподавателем(ми)); форум – 3 часа (практическая отработка и закрепление изученного материала в группе совместно с преподавателем(ми); выполнение домашнего задания – 3 часа (рефлексия).

Блок 2. Сетевые элективные занятия - тематические сетевые мероприятия, в рамках которых раскрываются технологии, формы, методы работы на уроке и во внеурочной деятельности посредством мастер-классов, педагогических мастерских, Интернет-диалогов, сетевых дискуссий, круглых столов, сетевых конкурсов и др.

К каждому занятию дается анонс, в котором указывается тема, форма (сетевой мастер-класс, сетевая педагогическая мастерская, сетевая дискуссия, вебинар и др.), цель, задачи, категории обучающихся, ведущие занятие. Каждая тема рассматривается от 3-х до 5-ти дней в соответствии с расписанием сетевого учебного занятия, в котором указывается

- тема каждого учебного дня;
- предлагаются для изучения дидактические (методические) материалы, в которых раскрывается содержание темы (все материалы (текстовые и видео) размещаются на диске Google, дается доступ «для всех в сети Интернет»);
- вопросы, содержательно направленные на активизацию мышления обучающегося.

Блок 3. Сетевые межрегиональные проектные группы (далее – СМППГ).

Участники СМППГ работают над общей содержательной темой, организуется неформальный целевой обмен опытом, сориентированный на разработку конкретного продукта, предназначенного для решения технологических аспектов организации образовательного процесса в соответствии с требованиями ФГОС общего образования; это командный поиск решений значимых проблем, консолидация усилий профессиональных

команд разных уровней; решение проблемы проведения взаимной внешней экспертизы разрабатываемых методических продуктов (обмен материалами участников групп); повышение ИКТ-компетентности участников СМПГ за счет работы в режиме удаленного доступа над совместным продуктом и сетевого общения в активном режиме. В организации деятельности СМПГ реализуются идеи французского педагога Селестена Френе о расширении взаимодействия обучающихся, основанном на принципах организации учебного процесса:

- нет обучения, есть разрешение проблем, анализ, экспертиза;
- нет учебных заданий, есть постоянно задаваемые вопросы;
- нет оценок, но отличаются личные предложения;
- нет ошибок - есть недоразумения;
- нет учебных планов, есть индивидуальное и групповое планирование;
- нет преподавателя, но есть преподаватель организации общего дела.

В рамках реализации экспериментальной программы по теме «Формирование сетевых моделей методического сопровождения педагогов на основе адаптации технологий деятельного типа в условиях внедрения и реализации ФГОС дошкольного образования и общего образования» в 2014-2015 учебном году все сетевые мероприятия организуются и проводятся совместно с МАУ ИМЦ г. Томска; методический центр является экспериментальной площадкой ФГАОУ АПК и ППРО. Организуя сетевую образовательную деятельность методисты ИМЦ также совершенствуют профессиональные компетенции в организации и реализации сетевой образовательной деятельности. Кроме того, модераторами той или иной темы становятся и педагоги дошкольных и общеобразовательных учреждений.

Таким образом, Сетевая школа методиста - Personal Learning Environment, среда, в которой предоставляется возможность самостоятельного управления своим обучением и самостоятельной постановки учебных целей, а также реализуется особый подход к обучению. С научной точки зрения сетевой подход рассматривается нами как приемлемый инновационный принцип организации образовательной деятельности, а Сетевая школа методиста как модель горизонтального обучения в открытой среде, как одно из организационных решений, обеспечивающее использование ресурсов одновременно нескольких организаций в реализации процесса непрерывного образования, осуществляемого в течение всей жизни взрослым индивидом в целях профессионального роста и личностного совершенствования.

Список литературы.

- 1.Василевская Е.В. Сетевой подход в повышении профессиональной компетентности педагогов: исследования, срез, факты и комментарии // Педагогическая диагностика. - №5, 2013. С. 13-33.
- 2.Василевская Е.В. Понятия «сетевой подход» и «человек» как объекты социально-философского осмысления// Нижегородское образование. - №1, 2014. – С.115-120
- 3.Василевская Е.В. Сетевые механизмы развития профессиональной компетентности педагогов.- Электронное издание «Непрерывное педагогическое образование в контексте инновационных проектов общественного развития:II МНПК, 25-26 июля 2013 г.» Номер гос. регистрации 0321304969, рег. св-во 34267, 17.12.2013 г.
- 4.Корнели Д., Данофф Ч. Парагогика: синергия самостоятельной и организованной учебной деятельности [Электронный ресурс] / пер. Травкин, И. - URL: <http://www.connected-learning.ru/home/ravnogogika/1st-paper> (дата обращения: 16.03.13 г.).
- 5.Патаракин Е. Д. Сетевые сообщества и обучение / Е. Д. Патаракин. - М.: ПЭР СЭ, 2006. - 112 с.
- 6.Френе С. Избранные педагогические сочинения / Вступит. статья Б.Л. Вульфсона. М.: Прогресс, 1990.
- 7.Dave Cormier [Электронный ресурс]. -URL: <http://davecormier.com> (дата обращения: 15.09.14)
- 8.Downes.S What Connectivism is. Connectivism Conference: University of Manitoba Message posted to URL: <http://ltc.umanitoba.ca/moodle/mod/forum/discuss.php?d=12> (дата обращения: 01.11.14 г.).
- 9.Siemens G. Knowing Knowledge [Электронный ресурс]. - URL: http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf (дата обращения: 14.11.14 г.).
10. Siemens G. What are Learning Analytics? published online at [Электронный ресурс]. -URL: <http://www.elearnspace.org/blog/2010/08/25/what-are-learning-analytics/>(дата обращения: 21.08.14 г.).
11. Smith B. L., MacGregor J. T. What Is Collaborative Learning? National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment at Pennsylvania State University, 1992. [Электронный ресурс]. - URL: <http://www.evergreen.edu/washcenter/natlcpdf/collab.pdf> (дата обращения: 17.02.13 г.).

ПОБЕДА ШКОЛЬНИКОВ В ОЛИМПИАДЕ – ПОКАЗАТЕЛЬ КАЧЕСТВА РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ

Тугой И.А., руководитель образовательных проектов, ООО "Эффектон",
E-mail: ivan@tugoy.ru, Москва, Россия

Аннотация. Формирование рейтинга образовательных организаций, не только выполняет условия контроля качества системы российского образования, но и соответствует требованиям актуального социального запроса родителей школьников. Акцент автора статьи на существующий рейтинг, составленный по точным и объективным критериям достижения высоких результатов ЕГЭ и побед в олимпиадах, позволят родителям не только выбрать школу, соответствующую талантам своего ребенка, но и обеспечить его поступление в престижный вуз.

Ключевые слова: образовательная организация, рейтинг образовательных организаций, олимпиады, ЕГЭ, показатель эффективности образования.

STUDENTS' VICTORY IN COMPETITION – QUALITY INDEX OF TEACHER'S WORK

Tugoy I.A., chief of educational projects, Effecton LLC, E-mail: ivan@tugoy.ru,
Moscow, Russia

Abstract. Rating forming of educational organizations not only fulfills conditions of quality control of Russian education, but also comply with requirements of relevant social demand of students' parents. Author's accent on existing rating, which was formed using precise and objective criteria of achievement high results in Centralized Testing and victories in competitions, would allow parents not only to choose a school according to child's talents, but also to provide entering a prestigious college.

Keywords: educational organization, rating of educational organizations, competitions, Centralized Testing, efficiency index of education.

Задача общеобразовательной организации – не только дать ученику знания в рамках школьной программы, но и обеспечить его развитие как творческой личности. Одним из критериев хорошо выполненной работы школы могут стать победы ее учащихся в олимпиадах различного уровня. А наличие победителей или призеров регионального или заключительного этапа Всероссийской олимпиады школьников среди учащихся – один из показателей, влияющих на рейтинг образовательной организации.

В последние годы участие в олимпиадах становится все более популярным среди школьников. И образовательные организации все больше внимания уделяют подготовке своих учеников к интеллектуальным состязаниям. Наличие призеров и победителей школьных олимпиад среди учеников школы – один из показателей ее работы.

Перспективы и возможности

Многие школы, в качестве мотивации учеников и развития навыков борьбы с конкуренцией, устраивают школьные олимпиады. Однако гораздо более важную роль играют олимпиады высокого уровня, например, городские, региональные, всероссийские и международные. Победа в таких состязаниях позволяет получить льготы при поступлении на бюджетное отделение престижного вуза и продолжать учиться по выбранной специальности. Всевозможные конкурсы и олимпиады - один из самых распространенных механизмов выявления перспективных молодых людей.

Победитель конкурсов или олимпиад может выиграть грант на дополнительное обучение, поездку в другую страну для усовершенствования владения языком, стипендию на получение образования. Но главное – это, несомненно, возможность показать себя, свои знания и соревновательные навыки. Молодые люди, желающие многого добиться, стремятся быть замеченными. Ведь победы на олимпиадах – подтверждение высокого уровня способностей и хорошей подготовки школьника.

Сложности выбора

Прекрасно это осознавая, многие учителя дополнительно занимаются со своими учениками, решают с ними олимпиадные задачи, готовят к конкурсам и помогают выбрать актуальные темы для научных работ и исследований. Однако не в каждой школе есть хорошие условия для дополнительного развития ребенка: во многих недостаточно персонала, или бюджет школы слишком мал, чтобы оплачивать дополнительные часы учителям. Некоторые общеобразовательные организации специализируются на определенных направлениях – физико-математическом, гуманитарном, естественнонаучном. Правда, есть и такие школы, для которых подготовка учеников к успешному участию в олимпиадах любого уровня, – вопрос чести, и на это нацелены многие аспекты школьной программы.

Любой родитель, отправляя ребенка в школу, хочет быть уверенным, что к моменту ее окончания выпускник будет обладать обширными и разносторонними знаниями, получит полноценное развитие в интересующей его области и сможет поступить на бюджетное место в престижный вуз. Да и подросток, нацеленный на успешную деятельность по окончании школы, готов грызть гранит науки под руководством опытных учителей, даже если ради этого понадобится ездить на другой конец города или жить в общежитии специализированной школы-интерната.

И родители встают перед важным вопросом. Как выбрать подходящую школу для талантливого ребенка? Таковую, где с высокой долей вероятности подростка подготовят не

только к успешной сдаче ЕГЭ, но и к решению задач повышенной сложности и победе на олимпиадах.

Сейчас в нашей стране активно формируется система составления рейтингов школ по различным параметрам. Такие рейтинги рассчитаны на то, чтобы помочь ученикам и их родителям определить гимназию, лицей или центр образования для обучения детей в соответствии с заданными приоритетами: качественное образование по определенным предметам, оптимальные условия для индивидуального развития, высокие баллы по ЕГЭ, победы в олимпиадах. Как правило, это школы повышенного уровня, которые сегодня задают тон в образовательной политике и продвижении современных образовательных технологий. Это не только поиск одаренных школьников для обучения их по углубленным программам с упором на успешную сдачу ЕГЭ или достижения высоких результатов на олимпиадах, но и внедрение и наработка современных технологий обучения, которые могли бы в дальнейшем успешно применяться в других образовательных организациях.

Выстроить в ряд

Объективные оценки результатов работы образовательных организаций можно получить только тогда, когда есть внешние показатели этой эффективности. Исходя из этого, Московский центр непрерывного математического образования при информационной поддержке МИА "Россия сегодня" и "Учительской газеты" при содействии Министерства образования и науки Российской Федерации подготовил перечень 500 лучших образовательных организаций, которые продемонстрировали высокие образовательные результаты в 2013-2014 учебном году. На сегодня это самый всеобъемлющий и объективный рейтинг российских школ.

Как отмечается в материалах Московского центра непрерывного математического образования, основные показатели, которые легли в основу формирования перечня общеобразовательных организаций, обеспечивающих высокий уровень подготовки выпускников, - результаты ЕГЭ и Всероссийской олимпиады школьников.

Для включения в перечень рассматривались школы, имеющие хотя бы одного победителя или призера регионального или заключительного этапа Всероссийской олимпиады школьников 2013 - 2014 учебного года.

На втором этапе по каждой из таких школ формировались рейтинговые баллы по итогам ЕГЭ 2014 года и по итогам Всероссийской олимпиады школьников 2013-2014 учебного года (заключительный или региональный этапы).

Из полученного упорядоченного списка был выделен Список «Топ 25» - первые 25 образовательных организаций.

Возглавляют рейтинг «Топ 25» школы, традиционно нацеленные на комплексную подготовку учеников к участию в олимпиадах различного уровня.

Так, например, Государственное бюджетное образовательное учреждение (ГБОУ) города Москвы «Лицей № 1535», которое возглавляет «Топ 25», не только предоставляет углубленный объем знаний в рамках школьной программы, но и реализует программу «Дополнительного образования для школьников 13-18 лет на бесплатной основе». В рамках этой программы ведется подготовка к олимпиадам, и ученики могут научиться решать задачи повышенной сложности. Также в лицее действует подразделение платных образовательных услуг «Открытая школа», в рамках которой, наряду с подготовкой к сдаче экзаменов разного уровня, также ведется подготовка к олимпиадам по различным предметам школьников 10-11 классов и решению задач повышенной сложности для учеников 9 классов. При ГБОУ открыт модульный проект «Открытая школа», где преподаватели лицея делятся своим опытом со всеми школьниками, стремящимися к прочным знаниям, творческому подходу к ученическому труду, ответственному выбору своего дальнейшего образовательного пути. «Предметные курсы, подготовка к олимпиадам, изучение иностранных языков, подготовка к ГИА, ЕГЭ, сертификационным экзаменам, уникальные авторские курсы - это те программы, предлагаемые преподавателями лицея, которые помогут каждому школьнику сделать свой ученический труд успешным», - отмечается в материалах «Открытой школы».

Специализированный учебно-научный центр (факультет) школа-интернат имени А.Н. Колмогорова Московского государственного университета имени М.В.Ломоносова (СУНЦ МГУ), занимающий второе место в рейтинге - лидер среди российских школ по количеству лауреатов научных конференций и победителей олимпиад по математике, информатике, физике, астрономии, химии и биологии. Учащиеся школы, помимо прохождения обязательного учебного курса, должны прослушать два специальных курса (по выбору), без сдачи зачета по которым ученик не может получить аттестат. Количество посещаемых спецкурсов ограничивается только свободным временем школьника. Спецкурсы по математике, информатике, физике, химии и гуманитарным дисциплинам проводят как преподаватели интерната, так и специально приглашенные сотрудники Московского университета. На этих занятиях, помимо углубленного изучения дисциплин, ученики разбирают и учатся решать олимпиадные задачи различной сложности.

В течение всей истории ГБОУ «Президентский физико-математический лицей №239» (г. Санкт-Петербург), занимающего в рейтинге третье место, его ученики достойно проявляли себя на олимпиадах. Конечно, определяющую роль в этих успехах сыграла подготовка на школьных занятиях в рамках основной программы обучения. Также в школе

проводятся кружки, направленные на подготовку учеников с 5-го по 11-й классов к различным олимпиадам. Здесь учат разглядеть простую суть сложной задачи и находить наиболее точный и рациональный путь к её решению, тем самым преодолевая гипноз слов «олимпиадная задача».

В целом, можно отметить, что образовательный процесс в этих и других школах, вошедших в «Топ-25», нацелен на подготовку учеников на таком уровне, чтобы они могли занимать ведущие места во Всероссийской олимпиаде школьников, а также на международном уровне.

Показатель эффективности

Как отметила заместитель председателя Правительства Российской Федерации Ольга Голодец на пресс-конференции в РИА Новости в сентябре 2014 года, рейтинги – важный ориентир для всей системы общего образования. Успехи конкретной школы важны и для педагогов, и для родителей, и для учеников. По ее словам, в 2014 году появилось несколько новаций, которые должны сделать систему оценки еще более объективной и справедливой. «Прежде всего, это дополнительные рейтинги по отдельным направлениям, в которых школа может быть особенно сильна», – отметила Голодец.

По словам первого заместителя министра образования и науки Российской Федерации Натальи Третьяк, в прошлом году были существенно расширены критерии оценки школ. «Фактически проведено 11 новых рейтингов. Мы добавили рейтинги по предметным областям, по олимпиадам», – заявила Третьяк на пресс-конференции в РИА Новости.

С учетом различных образовательных потребностей учеников были составлены списки топ школ России: лучшие 500 школ, лучшие сельские школы, школы, обеспечивающие наиболее высокий уровень подготовки выпускников по математике и другим дисциплинам.

В том числе, в прошлом году был подготовлен отдельный топ лучших школ по развитию талантов детей. Этот перечень основан на участии школьников в региональном и заключительном этапе Всероссийской олимпиады школьников – единственной олимпиады, которая на данный момент проходит во всех регионах и по всем школьным предметам. Создатели рейтинга планируют в ближайшие годы развить систему его формирования и составить универсальный рейтинг, учитывающий и другие олимпиады, включенные в Перечень Минобрнауки.

Успешное участие в различных этапах Всероссийской олимпиады школьников – важный параметр оценки развития способностей одаренных детей в школе. Ведь на олимпиадах, как правило, предлагается решить нетривиальные задачи. Это проверка не столько знаний, сколько умения самостоятельно и оригинально мыслить и применять

полученный в школе объем знаний. Творческий подход и креативность – это критерии другого порядка, нежели успеваемость. И эти навыки также помогает развивать школа.

Высокие результаты ЕГЭ и победы в олимпиадах - это результат совместного труда ученика, учителя и родителей. И рейтинг, составленный по этим двум очень простым, но точным и объективным критериям, предназначен для тех родителей, кто выбирает школу не просто так, а с перспективой максимально развить таланты своего ребенка и обеспечить его поступление в престижный вуз.

Список литературы:

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. М.: Академия, 2002.
2. Боченков С.А., Вальдман И.А., Иванова Е.Б. Принципы построения рейтингов школ./Материалы для обсуждения в профессиональном сообществе. Электронный документ – Режим доступа: [<http://www.cokotomsk.ru/files/ege>] – Официальный сайт Центра мониторинга и качества образования ТОИПКРО.
3. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов. — М.: Педагогическое общество России, 2003. — 512с.
4. Козырева Н.А. Педагогическое сопровождение одарённых детей // Успехи современного естествознания. – 2004. – № 5 – С. 55-58 .

ПОДГОТОВКА К ПРЕДМЕТНЫМ ОЛИМПИАДАМ: ВЗГЛЯД УЧИТЕЛЯ

Веремеенко А., АПКИППРО, E-mail: info@apkpro.ru, Москва, Россия

Аннотация. В статье автором предложен комплексный системный подход к актуализации проблематики подготовки учащихся к предметным олимпиадам. Рассмотрены не только теоретические положения эффективной подготовки, необходимые условия успешной работы с одаренными учащимися, но актуализированы практические рекомендации и советы по достижению максимально высоких результатов. Данная статья представляет практический интерес не только для учителей-предметников, но и для родителей олимпиадников, активно сопровождающих подготовку своего ребенка к победе в олимпиадном движении.

Ключевые слова: предметные олимпиады, учителя-предметники, учащиеся, развитие ученика, одаренные дети, мотивационная стратегия, самоутверждение, самосовершенствование, самореализация олимпиадников.

PREPARATION TO SUBJECT COMPETITIONS: A TEACHER'S VIEW

Veremeenko A., APK IPPRO, E-mail: info@apkpro.ru, Moscow, Russia

Abstract. In the article author proposed complex systematic approach to actualization of problems of students' preparing to subject competitions. Not only theoretical statements of effective preparation were reviewed, but also practical recommendations and advices about achieving best results were actualized. The article represents practical interest not only for subject teachers, but also for students' parents, who actively help their child to achieve victory in competitions.

Keywords: subject competitions, subject teachers, students, student development, gifted children, motivational strategy, self-affirmation, self-perfection, self-actualization of students.

Олимпиады являются важнейшим фактором поиска и выявления одаренной молодежи, формированием интеллектуального потенциала будущей элиты страны. Олимпиада по предмету – это не только проверка образовательных достижений учащихся, но и познавательное, эвристическое, интеллектуально-поисковое соревнование школьников в творческом применении знаний, умений, способностей, компетенций по решению нестандартных заданий и заданий повышенной сложности.

Подготовка к олимпиаде проводится учителем-предметником, который выступает тьютором, партнером, наставником и тренером одаренных учеников. Победа школьника на олимпиаде считается профессиональным достижением учителя.

Итак, что необходимо для успешной подготовки школьников к олимпиадам?

Во-первых, желание учителя этим заниматься. Нельзя добиться результатов в любом деле, если нет внутренней мотивации. Ведущим фактором любого обучения является

личность учителя. Именно дети с высоким интеллектом больше всего нуждаются в «своем» учителе. Сам учитель должен быть образцом для ребёнка. Должен постоянно расти в профессиональном смысле, быть интересным ребятам, пользоваться авторитетом, не считаться с личным временем для дела. Тогда ученик будет стремиться добиться высоких результатов, чтобы не подвести своего учителя.

Учителя, подготовленные к работе с одаренными детьми, значительно отличаются от своих коллег тем, что:

- используют методы и технологии, для работы с одаренными детьми;
- больше способствуют самостоятельной работе учащихся и стимулируют сложные познавательные процессы (обобщение, углубленный анализ проблем, оценку информации);
- ориентируются на творчество;
- поощряют учащихся к принятию ответственности;
- одаренные дети оценивают атмосферу в классе у подготовленных учителей как более благоприятную.

И, конечно же, учитель, занимающийся подготовкой и осуществлением олимпиад, должен иметь глубокие знания своего предмета, быть осведомлен в организационных вопросах проведения олимпиад, владеть методикой подготовки школьников к этой особой форме деятельности.

Работа по подготовке учащихся к олимпиаде начинается с выявления одаренных и заинтересованных учебным предметом школьников. Выявить одаренного ребенка далеко не так просто, для этого нужна настоящая педагогическая интуиция либо серьезная психологическая подготовка. Педагогический опыт и талант помогут учителю увидеть способного подростка, которому интересно заниматься и который обладает целеустремленностью, волей к преодолению препятствий, к достижению цели.

Познавательная потребность – это главная потребность каждого одаренного ребенка, независимо от его возраста, пола, темперамента, характера, интересов и здоровья. И еще очень важно, чтобы деятельность, которой занимается ребенок с целью удовлетворения познавательной потребности, была связана с положительными эмоциями, приносила радость, удовольствие. У одаренных школьников связь радости и умственного труда почти непрерывная. Практически любая умственная деятельность – чтение, решение задач, придумывание историй доставляет им огромную радость, и благодаря этому их способности развиваются семимильными шагами.

Выработка у учащихся позитивной мотивационной стратегии

Для эффективной подготовки к олимпиаде важно, чтобы олимпиада не воспринималась как разовое мероприятие. Подготовка к олимпиадам должна быть

систематической. Но, прежде чем учитель начнет заниматься с учениками и готовить их к олимпиаде, необходимо выработать у учащихся позитивную мотивационную стратегию, чтобы они сами захотели готовиться и участвовать в олимпиаде. Целью данного этапа является выделение и осознание учащимися мотивов участия в олимпиаде и принятие их, как значимых.

Мотивы, возникающие у школьников, предлагается классифицировать следующим образом: мотивация содержанием: в процессе подготовки и участия ученики узнают новые факты, овладевают знаниями и способами их применения, постигают суть вещей. Именно поэтому задания необходимо выстраивать по дидактическому принципу «от простого к сложному», чтобы не препятствовать развитию интеллектуальных, академических способностей ребенка; мотивация процессом: учащимся необходимо сознавать себя частью единого сообщества единомышленников.

Педагогам, проводящим олимпиаду, необходимо одновременно с выявлением одаренных школьников, интересующихся учебным предметом, работать над созданием группы, команды учащихся, готовящихся к олимпиадам. Командная работа позволяет реализовать взаимопомощь, передачу опыта участия в олимпиадах, психологическую подготовку новых участников. Это позволяет также уменьшить нагрузку учителя, так как часть работы по подготовке младших могут взять на себя старшие, а, обучая других, они будут совершенствовать и свои знания.

Постоянно находясь в атмосфере решения проблем, методов решения задач, обсуждения, любой школьник будет даже неосознанно впитывать новые знания, умения, психологические установки. Им должны двигать мотивы самоутверждения, самосовершенствования, самореализации (узнать, на что я способен, определить уровень моих знаний), общественно ценные мотивы долга, ответственности, чести. На ученике, представляющем на олимпиаде свою школу, область или регион, лежит огромная ответственность. Для пробуждения данного мотива необходимым условием является самостоятельное волеизъявление школьника на участие в соревнованиях.

Для определения ведущих мотивов участия в олимпиаде учитель-предметник может использовать результаты психологической диагностики, либо самостоятельно выяснить мотивы в процессе наблюдения или направленной беседы с учащимся (анкетирования). После анализа ответов учитель проводит направленную работу по формированию позитивной мотивации на всех этапах подготовки и участия в олимпиаде, используя знания об особенностях мотивационной структуры каждого учащегося.

С олимпиадниками работать и сложно и интересно. Интересно потому что это, как правило, учащиеся, которым не надо объяснять «зачем мы здесь сегодня собрались» и есть

возможность более детально рассмотреть вопросы, занимательные факты, решить задачи и кроссворды, отработать умения и навыки, пообщаться, порассуждать на интеллектуальные темы. Сложно потому, что наступает такой момент, когда твои ученики по каким-то вопросам знают уже больше тебя и тогда «олимпиадником» приходится становиться тебе, чтобы «держаться планку».

Разнообразны формы и методы работы с одаренными детьми, в частности: индивидуальный подход в объяснении и проверке знаний, консультации, собеседования, предметные кружки, написание творческих рефератов, олимпиады, создание благоприятных условий для развития и обучения ребенка.

Методы и средства обучения базируются на основных положениях концепции развивающего обучения. Усвоение «знаний-умений-навыков» из цели образования превращается в средство развития способностей. На смену «субъект-объектной» логике воздействия на ученика приходит логика содействия, сотрудничества. Учащийся становится субъектом своего собственного развития.

Подготовка «ученика-олимпиадника» начинается с подготовки учителя:

- изучение новых форм проведения олимпиад;
- знание алгоритмов решения олимпиадных задач;
- наличие самих задач;
- время на изучение, отладку и проверку задач;
- обучение учащихся правильной организации деятельности на олимпиаде;
- проблема психологической и физической перегрузки.

Ученики, которые участвуют в олимпиадах, отличаются большой работоспособностью, и порой учителя, видя это, начинают понемногу повышать планку требований и оценок. А ведь при подготовке к олимпиадам любого уровня учащемуся приходится много и упорно работать дополнительно дома, на уроках и факультативных занятиях, даже на начальных этапах. Многие темы учебных предметов учащийся изучает на базовом уровне ускоренно только благодаря старанию, большой работоспособности, при помощи учителей и родителей. Задача учителей и администрации школы – не превышать планку по другим предметам на период подготовки. Поэтому требуется контроль и поддержка не только со стороны родителей, но и учителя, а иногда помощь, и понимание администрации.

Условия успешной работы с одаренными учащимися в педагогическом коллективе.

1) Осознание важности этой работы и усиление в связи с этим внимания к проблеме формирования положительной мотивации к учению.

2) Создание и постоянное совершенствование методической системы и предметных подсистем работы с одаренными детьми.

3) Признание коллективом педагогов и руководством школы того, что реализация системы работы с одаренными детьми является одним из приоритетных направлений работы школы.

4) Постоянная работа по совершенствованию учебно-воспитательного процесса с целью снижения учебной и психологической перегрузки учащихся.

Рекомендации учителям, работающим с одаренными детьми.

Наиболее эффективный метод взаимодействия учителя с одаренным ребенком – индивидуальные занятия с акцентом на его самостоятельную работу с материалом.

Учителю-предметнику в работе необходимо:

- составить план занятий с ребенком, учитывая психические особенности ребенка;
- определить темы консультаций по наиболее сложным и запутанным вопросам;
- выбрать форму отчета ребенка по предмету (тесты, вопросы и т.д.) за определенные промежутки времени.

Что необходимо, чтобы достичь высоких результатов?

Успешность выступления зависит от многих факторов: интеллектуальной, физической и психологической подготовки учащегося.

Один из важнейших факторов, определяющих успешность ребенка - психологическая поддержка. Поддерживать ребенка – значит верить в него. Взрослые имеют немало возможностей, чтобы продемонстрировать ребенку свое удовлетворение от его достижений или усилий. Другой путь – научить ребёнка справляться с различными задачами, создав у него установку: «Ты сможешь это сделать».

В развитии интеллектуально-продуктивного компонента большую часть работы берет на себя учитель, поскольку именно он готовит ребенка к выполнению заданий олимпиады, то есть отвечает за формирование знаний, умений, навыков.

Обладать знаниями – значит уметь их применять, мыслить. Поэтому при подготовке к олимпиаде необходимо уделять значительное внимание развитию навыков мыслительной деятельности, а не запоминанию фактического материала. Развитие у учащихся мышления позволит им легко ориентироваться в новых для них теориях и фактах.

Другая важная составляющая – это построение индивидуальных образовательных траекторий для каждого участника. Учитель может предложить учащемуся пройти психологические тесты «Как ты готовишься к занятиям», «Организованный ли Вы человек», «Совы и жаворонки». Полученная информация поможет определить сильные и

слабые стороны индивидуального стиля деятельности школьника, распределить экономно время, средства и силы, избавиться от перегрузок.

Ситуация олимпиад стрессовая сама по себе, поскольку схожа с ситуацией экзаменов, но усугубляется к тому же незнакомой обстановкой, ограниченностью времени на выполнение заданий, ответственностью. Волнение перед действием, эмоционально окрашенное отношение к делу способствует его результативности.

Не испытывая «предстартового» волнения перед важным делом, нельзя полностью реализовать свои возможности, поскольку именно волнение способствует общему подъему настроения и боевому духу. Однако избыточная мотивация вызывает волнение. При слишком сильной заинтересованности в результатах человеку трудно отвлечься и думать о чем-либо другом.

Для достижения оптимального эффекта в деятельности и для исключения физиологических и психических неблагоприятных последствий перевозбуждения желательно несколько ослабить мотивацию. С этой целью можно произвольно перенести внимание не на значимость результата, а на технические детали и тактические приемы.

Если ученик стал победителем или призером олимпиады, похвалите его и себя. Важно, чтобы результат очередной олимпиады воспринимался каждым участником как очередная победа, пусть не в сравнении с другими участниками, но в сравнении с самим собой. Такой рост личных достижений требует серьезной и целенаправленной подготовки, а постоянная работа над собой будет способствовать формированию творческой личности и успешной деятельности во всех областях.

Прошедшая олимпиада обсуждается, разбираются наиболее интересные задачи, возможные другие способы решения. В школе желательно иметь стенд, посвященный олимпиаде, на котором будут представлены лучшие участники не только школы, но и района. Такая информация будет показывать перспективы участия в олимпиаде, формировать интерес и уважение к предмету у младших школьников.

Конечно, в олимпиадах разного уровня, как и в любом состязании, есть и победители, и побежденные. Если Вы с учеником не стали победителем или призером олимпиады, не нужно расстраиваться, победителями все не бывают. Порой терпеть неудачу – это нормально и даже полезно. Неудачу нужно принимать не как повод для отчаяния и самоунижения, а как возможность для переоценки и адаптации.

Поражение - это позитивный опыт, который был получен, прекрасная возможность научиться чему-то новому. Помните, что отрицательный результат - это тоже определённый опыт, из которого необходимо извлечь урок. Вы оценили свои возможности, и у вас есть время подготовиться, чтобы победить на следующей олимпиаде! Хорошенько

разозлитесь на себя и беритесь за дальнейшее изучение материала с удвоенной силой. Работать, работать и работать! И, тем не менее, не забывайте о том, что участие в олимпиаде – это всего лишь проверка знаний, а не приговор жизненным перспективам.

10 советов, с чего начать занятия с олимпиадниками.

1 совет. Когда начинаешь какое - либо дело, вначале сосредоточься на четырех заповедях и устрани себялюбие. Тогда неудача станет невозможной. Вот эти заповеди: не опоздай встать на этот путь, стремись быть полезным, чтить историю, поднимись над личной любовью и личным страданием, существуй во благо человеческое.

2 совет. Составьте долгосрочное планирование, рассчитанное на все время обучения вашего подопечного, выберите свой путь (стратегию) и придерживайтесь его.

3 совет. У Вас должна быть копилка олимпиадных задач от школьных до международных. Не заикливайтесь на задачах только Вашего региона — смотрите шире. Мир развивается параллельно.

4 совет. К каждому изучаемому вопросу необходимо подборка как дополнительной литературы, так и задач на отработку элементарных навыков. Не забывайте принцип: от простого к сложному, или от школьной олимпиады к Международной.

5 совет. Больше давайте работать своим подопечным самостоятельно. Не навязывайте своего мнения. Помогайте только в крайнем случае.

6 совет. Систематичность — один из важнейших принципов при занятиях и воспитании олимпийцев. Обязательно продумайте о том, чем будут ваши ученики заниматься послезавтра.

7 совет. Используйте различные методы в обучении. Помните: даже самое вкусное блюдо может набить оскомину.

8 совет. Чтобы чего - то требовать от Ваших учеников, потребуйте это от себя самого. Вы являетесь первым примером для подражания. Развивайтесь вместе с вашими учениками.

9 совет. Каждый человек — уникальная личность, но стоит помнить о команде, используйте преемственность. Подключайте к спору младших школьников старшеклассников, пусть попытаются найти истину в общении, дискуссии.

10 совет. Упорный и терпеливый увидит благоприятный конец начатого дела. Невозможное станет возможным!

Список литературы

1. Кирьяков Б. С. Педагогическая модель и методика интеллектуального испытания школьников на олимпиадах (по физике). – Рязань, 2002.

-
2. Корсунова О. Ю. Педагогические условия организации интеллектуально-творческих ученических олимпиад. – М., 2003.
 3. Огурэ Л. Б. Многопредметная образовательная олимпиада как диалектическая форма организации и активизации интеллектуальной деятельности школьников. – М., 2004
 4. Шарапков А. Н. Педагогические условия гуманизации режима интеллектуального испытания школьников на предметных олимпиадах. – Рязань, 2003.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ – АКТУАЛЬНАЯ ЗАДАЧА СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Смирнов Н. К., к.м.н., профессор, АПК ИППРО, E-mail: smirnov@apkpro.ru
Москва, Россия

Аннотация: обеспечение и формирование психологического благополучия школьников – одна из важнейших задач школы и родителей, решаемая путем создания в школе образовательного пространства, способствующего сохранению и укреплению здоровья и обеспечивающего безопасность обучающихся. Для успешного решения этой задачи необходима специальная подготовка педагогических кадров из числа учителей и психологов.

Ключевые слова: здоровье школьников; здоровьесберегающие технологии; психологическое благополучие; образовательное пространство школы; подготовка педагогических кадров.

THE FORMATION OF PSYCHOLOGICAL WELL – IS A URGENT TASK OF THE MODERN SCHOOL

Smirnov N.K., PhD (Med), prof., APK IPPRO, E-mail: smirnov@apkpro.ru
Moscow, Russia

Abstract: the provision and development of psychological well-being of pupils is one of the most important tasks of the school and parents to be solved through the creation of school educational space, contributing to the preservation and strengthening of health and ensuring the safety of students. To solve this problem requires the special training of teachers from among the teachers and psychologists.

Keywords: health of pupils; health saving technologies; psychological wellbeing; educational environment of the school; the training of teachers.

Сохранение и укрепление здоровья детей, их физическое и психологическое развитие, обеспечение их безопасности - одно из приоритетных направлений государственной политики России. В новых ФГОС, в частности, прописаны разнообразные условия, призванные сохранить здоровье учащихся, обеспечить все необходимое, чтобы в течение всех лет обучения школьники не только не утрачивали свое здоровье, но и укрепляли его. Ведь воздействий, как экологического, так и социального характера, угрожающих нашему здоровью, в современной жизни немало.

Однако, стремясь только сохранить здоровье учащихся путем создания благоприятных условий обучения, путем выполнения требований СанПиНов (что происходит в большинстве школ), педагоги оставляют за рамками своего внимания

необходимость готовить своих учеников к преодолению многочисленных трудностей современной жизни, т.е. не обеспечивают процесс превентивной социальной адаптации.

При этом не происходит и должный учет личностных особенностей учащихся, т.е. реализуется формальное отношение к ним как к объектам, что противоречит девизу современного образования: «Не для школы, а для жизни!». У современного российского учителя, особенно преподающего в старшей школе, не остается времени и организационных возможностей для полноценной воспитательно-развивающей работы, т.е. всего, что выходит за рамки формального обучения своему предмету, подготовки к экзаменам.

С точки зрения здоровьесберегающей педагогики, необходимо так построить учебно-воспитательный процесс, чтобы не только обеспечить благоприятные гигиенические условия для его проведения, но сформировать у школьников стремление самому заботиться о своем здоровье, причем не только в помещении школы, но и дома, на отдыхе, а также после окончания школы, в дальнейшей взрослой жизни.

Стремясь обеспечить безопасность обучающихся, сохранить их здоровье, педагогический коллектив школы в первую очередь должен стремиться к уменьшению воздействия на них так называемых «школьных факторов риска», в числе которых обычно выделяют условия, предрасполагающие к нарушениям зрения, осанки, проявлениям гиподинамии, а также все то, что формирует так называемые «школьные стрессы».

Именно различные пограничные нарушения нервно-психического здоровья, включая приобщение подростков к курению, алкоголю, употреблению ПАВ (психо-активных веществ), вызывают все большую обеспокоенность не только родителей школьников, работников образования, врачей, но и всех, кто думает о будущем страны. Неблагополучие ситуации усугубляется еще и тем, что школьники и их родители все реже получают квалифицированную помощь психологов, которая в этих случаях может помочь в предотвращении перехода легких форм нарушений в клинически выраженные. Поэтому заметная в последние годы тенденция на увольнение психологов из школ очевидна деструктивна.

Но даже наличие в школе психологов не исключает необходимость психологической грамотности, профессиональной компетентности учителей в области общей, социальной и педагогической психологии. А ведь еще в работах У.Джеймса обращается внимание на психологические аспекты в деятельности учителя [1]. Без необходимой психологической подготовки учителя, работая в режиме «урокодателей», неизбежно наносят ущерб психологическому благополучию своих учеников. И уж тем более, не содействуют укреплению и формированию нервно-психического здоровья школьников. Поэтому

актуальной задачей большинства школ можно считать обеспечение психологической компетентности учителей на современном уровне [2]. Решение этой задачи, с учетом ее комплексного характера, включающего вопросы психолого-педагогического и медико-психологического характера, нам видится в русле представлений о формировании пространства психологического благополучия школы.

Само понятие психологического благополучия не очень часто используется в педагогическом лексиконе, связанном с проблемами здоровья подрастающего поколения, хотя в определении здоровья, предложенной Всемирной организацией здравоохранения, здоровье напрямую связывается с представлением о благополучии. Однако в нашей стране о благополучии населения предпочитают не говорить, а понятие психологического благополучия вообще представляется чем-то неопределенным.

Под психологическим благополучием (как важнейшей составляющей благополучия в целом), мы понимаем состояние душевного комфорта в сочетании с адекватной возрасту работоспособностью и социальной адаптированностью. Условие этого - открытость для окружающего мира, способность эмоционально насыщенно реагировать на него, способность преодолеть отчуждение и ощутить единение с окружающим миром, избавление от усредненности, обретение способности испытывать полную гамму чувств — от бурной радости до глубокой печали.

Основа психологического благополучия — адекватно высокая самооценка, которая заключается в способности человека честно, с любовью и по — достоинству оценить себя, доверяя самому себе, но и уважая других людей. Высокая самооценка позволяет человеку не прятаться от трудностей, хотя не всегда он чувствует себя на высоте. Сложности воспринимаются как естественный результат возникшего кризиса, который может оказаться началом каких-то новых возможностей. Человек с низкой самооценкой, наоборот, будет отрицать существование неприятностей, игнорировать отрицательные переживания, т.е. отказываться от получения обратной связи. Низкая самооценка заставляет человека накапливать опыт неуспеха, ошибок, поражений, который может сформировать ощущение собственной неудачливости. Таким людям свойствен постоянный страх, ожидание неприятностей в будущем.

Самооценка служит важным, но не единственным индикатором психологического благополучия. При психологической диагностике школьников могут использоваться такие показатели как: удовлетворенность жизнью; уровень оптимизма; уровень тревожности; самостоятельность поведения и принятия решений; количество и качество конфликтов, стратегии их разрешения; количество ЧП на психологической основе (суициды, акции протеста и т.п.); характеристики вербального общения и ряд других.

На основе результатов многолетней научно-практической работы в сфере здоровьесберегающей педагогики, нами были предложены основные направления действий педагогического коллектива и администрации школы, поставивших задачу обеспечить сохранение и укрепление здоровья школьников, их психологическое благополучие (в кратком, тезисном перечислении).

1. Воспитание культуры здоровья (школьников и педагогов), которое включает как учебные формы работы на уроках (введение предмета «культура здоровья» или валеологии), факультативные занятия, а также все многообразные формы воспитательной работы в рамках учебных занятий и во внеурочной деятельности.

2. Воспитание психологической культуры школьников, формирование у них адекватно высокой самооценки, установок на ведение здорового образа жизни (психологии здоровья), доброжелательность, толерантность, взаимопонимание, атмосферу справедливости и т.п. Это в полной мере сочетается с работой по оптимизации психологического климата в школе.

3. Внедрение в образовательный процесс здоровьесберегающих и здоровьесформирующих технологий (здоровьесберегающей педагогики). При этом особое внимание необходимо уделить отказу учителей от авторитарных методов педагогического воздействия. В результате будет уменьшаться природонесообразность образовательного процесса, что приведет к предупреждению основных «школьных болезней».

4. Необходимо тесное, конструктивное сотрудничество классных руководителей, педагогов-организаторов безопасности (преподавателей ОБЖ), учителей физкультуры, школьных психологов.

5. Для отслеживания динамики результатов проводимых мероприятий, необходимо использование мониторинга состояния здоровья и психологических характеристик учащихся, причем желательно не просто проведение диагностической работы, а использование ее как заинтересовывающего воздействия на учащихся, т.е. с воспитательными целями.

6. Важным является просвещение родителей школьников по тематике здоровья, здорового образа жизни, психолого-педагогическим проблемам своих детей.

7. Формирование профессиональной психологической компетентности педагогов, повышение их квалификации в сфере воспитательной работы, по аспектам психологии, связанным со здоровьем и безопасностью.

Именно это, последнее условие, является определяющим для остальных вышеперечисленных условий. Для его эффективной реализации необходимо сущностно

перестраивать приоритеты и технологии работы, как в педагогических вузах, так и в учреждениях дополнительного профессионального образования [3].

Если школа решила сделать акцент на формирование психологического благополучия учащихся, учитывая приоритетную значимость этой проблемы, то целью работы педагогического коллектива и администрации будет формирование в школе пространства психологического благополучия, т.е. образовательного пространства, которое обеспечивает не только сохранение здоровья и безопасность учащихся, но и развитие их физического и психологического здоровья, создает условия для воспитания устойчивой мотивации школьников на ведение здорового образа жизни, приобщает их занятиям оздоровительной физкультурой, каждодневной грамотной заботе о своем здоровье. При этом в качестве доминирующего эмоционально-деятельностного фона в школе обеспечивается психологический комфорт как учащихся, так и педагогов, в их сознании формируется позитивный мысле-образ школы, а обучение и работа в ней воспринимаются не как тяжелое бременение, а как «радость достижения и познания».

Для школ, реально обеспокоенных ростом проявлений психологического неблагополучия учащихся, стремящихся, чтобы их выпускники не только успешно сдали ЕГЭ, но и вышли из школы здоровыми, психологически благополучными и успешными людьми, реальной возможностью эффективно изменить сложившуюся ситуацию, является создание на базе школы экспериментальной (инновационной) площадки. Так, в течение нескольких лет мы осуществляем научное руководство работой инновационных (экспериментальных) площадок ряда школ по теме: «Формирование здоровьеразвивающего образовательного пространства школы и психологического благополучия субъектов образовательного процесса».

В ходе выполнения экспериментальной программы, педагоги выполняли свой, самостоятельно выбранный фрагмент работы, что позволило в результате получить инновационные преобразования по предлагаемой модели. Это позволило повысить качественный уровень образовательного процесса, положительно отразилось на показателях успеваемости школьников, их интересе к занятиям, мотивации на обучение, а также проявилось в более осознанной и грамотной заботе учащихся о своем здоровье и здоровье своих близких, реальному приобщению большинства школьников к здоровому образу жизни.

Есть все основания утверждать, что школам, стремящимся реально, а не для отчетов, сохранить и укрепить здоровье своих воспитанников, обеспечить формирование установок на ведение здорового образа жизни и достойный уровень психологического благополучия, можно рекомендовать:

1) под руководством опытного специалиста и с учетом имеющихся ресурсов (главным образом – кадровых, т.е. показателей человеческого потенциала), разработать целевую программу формирования в школе пространства здоровья, безопасности и психологического благополучия;

2) целенаправленно, в рамках учебных занятий и во внеурочной работе, формировать у школьников культуру здоровья, включая как обучение их теории и практике здорового образа жизни, так и реализацию воспитательных программ с использованием технологий, разработанных в русле психологии здоровья;

3) обеспечить повышение квалификации педагогов по вопросам здоровьесберегающей педагогики, практической психологии и психологии здоровья.

Список литературы.

1. Джеймс У. Беседы с учителями о психологии. - М.: Изд-во «Совершенство», 1998.
2. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие технологии и психология здоровья в школе. - М., 2005, 316 с.
3. Смирнов Н.К. Руководство по здоровьесберегающей педагогике. Технологии здоровьеразвивающего образования. - М.: АРКТИ, 2009, 286 с.

ПРИБЛИЖЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ К КИНОИСКУССТВУ КАК РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ

Валюженич М.В., ст.преподаватель, E-mail: farn@apkpro.ru
Смирнов Н.К., к.мед.н., профессор, E-mail: smirnov@apkpro.ru
Чередникова Г.А., ст.преподаватель, E-mail: farn@apkpro.ru
АПКИППРО, Москва, Россия

Аннотация. В качестве стратегического дефекта российского школьного образования авторы рассматривают дефицит воспитательной работы. Предлагается новый подход к использованию кино и других видеоматериалов для решения воспитательно-развивающих задач со школьниками на современном уровне технологических возможностей.

Ключевые слова: школьное образование, воспитательная работа, кинопоказы в школе, подготовка педагогических кадров, кинообразование.

FAMILIARIZING PUPILS USING THE CINEMA AS A RESOURCE FOR BUILDING A CULTURE OF HEALTH

Valiugenic M.V., senior lecturer, E-mail: farn@apkpro.ru
Smirnov N.K., PhD., E-mail: smirnov@apkpro.ru
Cerednikova G.A., senior lecturer, E-mail: farn@apkpro.ru
APK IPPRO, Moscow, Russia

Abstract: As a strategic defect of the Russian school of education, the authors examine the shortage of educational work. We propose a new approach to the use of movies and other video materials for the decision of educational-developmental tasks with students at the modern level of technological capabilities.

Keywords: schooling, educational activities, film screenings at the school, the training of teachers, education in the field of cinema.

«Из всех искусств, для нас важнейшим является кино /В.И.Ленин/». Опуская продолжение этой цитаты самого авторитетного классика советского времени, следует признать, что она справедлива и в наши дни. Кино и сейчас, если не важнейший, то один из самых распространенных видов искусства, сильно влияющий на умы и сердца людей, особенно детей, молодежи. И хотя в 21-ом веке кинотеатры посещают преимущественно представители подрастающего поколения, кино приходит в каждый дом через экраны телевизоров и портативных видеоэкранных гаджетов, которые теперь имеются в распоряжении даже у дошкольников.

Напомним, что кино, наряду с архитектурой, живописью, скульптурой, литературой, музыкой, театром, цирком, балетом, фотоискусством, эстрадой и др., является разновидностью искусства – важной составной части культуры. Культура же, понимаемая

как стержневая программа овладения человеком багажом знаний и опыта, накопленного цивилизацией, находится в непосредственной причинно-следственной связи с процессом воспитания, соединяющего в себе реализацию психолого-педагогических технологий, жизненного опыта и искусства («искусство воспитания»). Именно кино перехватило в последнее десятилетие у литературы эстафетную палочку лидера в решении задачи формирования культуры современного человека. Поэтому пристальное внимание к тому, как же происходит этот процесс, необходимо и закономерно.

О негативном влиянии на неокрепшую психику подрастающего поколения содержания того, что предлагает им современный кинематограф, в последние годы пишут много и справедливо озабочено [1, 2]. К сожалению, взгляду не только профессионалов – педагогов, психологов, социологов – но и родителей школьников открывается безрадостная и настораживающая картина. Культурный и нравственно-этический уровень большей части фильмов, предлагаемых молодежной аудитории нашим телевидением, кинотеатрами и мультимедиа не только не способствует их воспитанию, культурному, интеллектуальному и нравственному развитию, но и оказывает личностно разрушающее воздействие, содействуя культурной и нравственной деградации, осознанному или подсознательному формированию установок на нездоровый образ жизни, вредные привычки, социальный пессимизм, психологическую дезадаптацию.

В то же время в мире и в нашей стране накоплен огромный и все пополняемый с каждым годом объем киноматериалов, которые на практике используется лишь в ничтожной и не лучшей своей части.

Исследователь этой проблемы И.С.Левшина [3] еще более 20 лет назад отмечала, что педагог, который хочет заниматься кинообразованием со школьниками, должен обязательно учитывать как особенности художественного восприятия, свойственные конкретному возрасту, так и особенности зрительских предпочтений своих учеников. Напомним, в качестве примера, что в последние годы у представителей современного подрастающего поколения все заметнее проявляется феномен «клипового мышления», при котором активное внимание не способно задерживаться на объектах (явлениях) более 5-10 минут. Это, как и многое другое, необходимо учитывать при подборе фильмов и организации просмотров [4].

В плане воздействия на воспитание культуры здоровья в XX-ом веке в СССР традиционно использовались научно-популярные фильмы, отношение к которым у большей части зрительской аудитории было достаточно заинтересованным, особенно у детей. Но для формирования культуры здоровья эффективность таких кинопоказов была аналогична эффективности мероприятий всей системы советского санпросвета:

прямолинейного, честного, но создающегося преимущественно не в интересах человека, а для выполнения плана, получения пресловутой «галочки» в соответствующей графе отчета. Сейчас эти фильмы смотрятся как немое кино первых лет существования кинематографа.

В последние полтора-два десятилетия появилось немало интересных и профессионально сделанных документальных и научно-популярных фильмов, в том числе и по тематике, связанной со здоровьем, пропагандой здорового образа жизни, но они растворились в океане сюжетной, художественно-игровой по жанру, но малохудожественной по качеству кинопродукции, заполонившей рынок фильмов, предлагаемых зрителю в ненасытной жажде получения от него вожаделенной награды: не восхищения и благодарности, а денег.

Не использовать интерес подрастающего поколения к кино, пустить процесс заполнения их свободного времени (включая выбора фильмов для просмотра) на самотек – значит подтверждать становящуюся все более очевидной реальность того, что воспитание подрастающего поколения не входит в число реальных приоритетов наших чиновников, оставаясь лишь лицемерной декларацией пожеланий и невыполнимых обязательств.

Чтобы эта пессимистическая альтернатива не превратилась в реальность, нами, в соответствии с принципом «делай, что можешь, на своем месте и со своими ресурсами», проводится исследовательская и практическая работа, направленная на изучение и использование возможностей кино по воспитанию, развитию и социализации подрастающего поколения. С этой целью в рамках деятельности Центра изучения возможностей кино по воспитанию и социализации личности при Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Минобрнауки РФ, на базе школьных экспериментально-инновационных площадок изучались результаты воздействия приобщения школьников к деятельности, связанной с кино, на их образ жизни, отношение к здоровью, вредным и полезным привычкам.

Первая, основная и самая массовая форма кинодеятельности – зрительская. Для ее целенаправленной реализации в решении поставленной задачи не только проводился подбор фильмов (художественных, короткометражных, документальных, научно-популярных, анимационных) в соответствии с возрастом и культурным уровнем юных кинозрителей, но и использовалась программа кинокомментаринга [5] при их показе, т.е. важное внимание уделялось формированию предварительной установки на просмотр фильма и последующему его обсуждению в аспекте не художественных достоинств и особенностей, а элементов, связанных с заданной тематикой – благополучием человека и главными факторами, его определяющими: осознанием смысла своей жизни, ценностными приоритетами, физическим и нравственным здоровьем, образом жизни.

Вторая форма кинодеятельности, получающая все большее распространение в последнее время, – кинотворчество, т.е. участие в создании собственного любительского (авторского) кино. Формы такого участия могут быть разными: написание сценария, режиссура, операторская и звукооператорская деятельность, исполнение ролей в игровых фильмах и др. Количество разнообразных киношкол, самодеятельных киностудий множится с каждым днем в соответствии с расширяющимися возможностями приобретения киносъемочной и вспомогательной аппаратуры.

Нет необходимости доказывать, что такая форма проведения досуга является приоритетной по сравнению с бесцельным потреблением видеозэкранной продукции, подкрепляемым привычным попкорном. Если этот процесс проходит под руководством или при творческом участии педагога (психолога, работника культуры), то он является не только эффективным инструментом воспитательно-развивающего воздействия в целом, но и возможностью постепенного, психологически обоснованного приобщения детей, подростков, молодежи к ценностям, повышающим их личный потенциал благополучия.

Оценка результатов воздействия педагогически управляемого приобщения школьников к кино на их образ жизни, установки и ценностные ориентации, связанные со здоровьем и здоровым образом жизни, проводимая с помощью батареи психологических методик, включающих: тест-анкеты, структурированные интервью, экспертные оценки и самооценки, показала, что уже за первый год реализации программы произошли позитивные изменения, доказательно связанные с реализацией данной программы.

Мы рассчитываем, что продолжение работы в этом направлении позволит выйти на разработку рекомендаций по целенаправленному и эффективному профессиональному использованию кино в воспитательно-развивающей работе современной школы. Такой школы, которая реально, творчески, а не формально-бюрократически заботится о благополучии (а значит и о здоровье) своих воспитанников.

Список литературы

1. Баранов О.А., Пензин С.Н. Фильм в воспитательной работе с учащейся молодежью: Учебное пособие. - Тверь: Твер. гос. ун-т, 2005. - 180 с.
2. <http://mkrf.ru/press-tsentr/novosti/spisok.php>
3. Левшина И.С. Подросток и экран. - М.: Педагогика, 1989. - 176 с.
4. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. – М., 2006. – 316 с.
5. Смирнов Н.К. Руководство по здоровьесберегающей педагогике. Технологии здоровьесберегающего образования. – М., 2008. – 288 с.

К ВОПРОСУ О РАЗРАБОТКЕ РЕГИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ГРАЖДАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

(результаты разработки и апробации модели управления демократическим школьным сообществом на основе стратегического планирования)

Пригодич Е.Г., руководитель Центра гражданского образования ККИПК, Красноярск,
Болотина Т.В., к.п.н., доцент, АПК ИПРО, E-mail: tatbolotina@mail.ru, Москва, Россия

Аннотация: В статье описана модель управления демократическим школьным сообществом на основе стратегического планирования. Данная модель широко применяется в образовательных организациях Красноярского края.

Ключевые слова: демократическая школа, демократическое сообщество, управление образованием, гражданское партнерство, стратегическое планирование.

ON THE DEVELOPMENT OF REGIONAL MODELS OF CIVIC EDUCATION AND UPBRINGING

(the results of development and validation of a model of democratic school management community-based strategic planning)

Prigodich E.G., Director of Center for civic education, Krasnoyarsk IPRO, Krasnoyarsk,
Bolotina T.V., PhD., assoc. prof., APK IPRO, E-mail: tatbolotina@mail.ru, Moscow, Russia

Annotation. The article describes the model of management of democratic school community on the basis of strategic planning. This model is widely applied in the educational organizations of Krasnoyarsk Krai.

Keywords: democratic school, democratic community, management of education, civil partnership, strategic planning.

Определения, обозначения и сокращения: ФГОС – федеральные государственные образовательные стандарты, ЦГО – Центр гражданского образования. Эффективность развития демократического школьного сообщества обусловлена и организацией его управления. Системообразующую роль для развития демократического школьного сообщества играют управленческие механизмы: стратегическое планирование, разработка проектов и программ, организация сетевого взаимодействия, демократического партнерства. Опираясь на разработанную модель управления демократическим школьным сообществом на основе стратегического планирования, мы провели апробацию модели.

Этап стратегического планирования является неотъемлемым элементом многих моделей управления. В апробированной нами модели стратегическое планирование выступает как ключевая составляющая взаимодействия всех членов гражданского

партнёрства. Модель управления демократическим школьным сообществом на основе принципа стратегического планирования включает целевой, диагностический, содержательный, организационный и оценочно-рефлексивный блоки. Основными элементами стратегического планирования могут быть:



Все этапы создания стратегического плана завершаются созданием отдельных его частей, в разработке которых принимают участие все субъекты демократического школьного сообщества.

Осуществление стратегического плана по направлению «Развитие гражданского образования и воспитания в Красноярском крае». Осуществление стратегического плана по экспериментальному направлению проводится с апреля 2009 г. (табл.1).

Таблица 1.

Элементы стратегического плана	Последовательность осуществления стратегического плана
Создание преамбулы	Апрель 2009г. Обсуждение с членами демократического сообщества преамбулы стратегического плана ЦГО на XVI Всероссийской научно-практической конференции "Педагогика развития: кризис как условие и механизм развития" - в рамках проблемного симпозиума Гражданского образования: развитие содержания и механизмы развития».
Стратегический анализ развития демократического сообщества	2009г. - Предпроектное исследование <i>состояния гражданского образования в образовательных учреждениях региона, в результате которого</i> определена ключевая проблема - наличие разных интерпретаций содержания гражданско-патриотического образования как на уровне отдельных образовательных учреждений, так и муниципальных управлений образования. Принципиальный способ решения проблемы – развертывание сети профессиональной коммуникации педагогов, управленцев, представителями власти и гражданского общества, разработка и реализация проектов и программ муниципальных Ресурсных центров для гражданского образования. Содержанием деятельности муниципальных Ресурсных центров может стать координация разработки и реализации образовательных программ по духовно-нравственному развитию и воспитанию детей и молодежи в социальном пространстве конкретной территории – села, малого города и т.д.
Формулирование стратегии	Оформление стратегии на региональном уровне организуется через подготовку и проведение научно-практической конференции «Гражданское образование в информационный век» - разработка основных идей для развития демократического общества. 2009г. - II научно – практическая конференция «Гражданское образование в информационный век: региональные модели в общенациональной рамке», целью конференции стало обсуждение и постановка проблем, обоснование и согласование подходов к построению региональной модели гражданского образования, региональной специфики в построении модели гражданского образования. 2010г. III конференция «Гражданское образование в информационный век: становление идентичности», цель - обсуждение, обоснование и согласование подходов к становлению идентичности в разных возрастах в рамке гражданского образования,

	обсуждение проектных идей, программ, разработок обосновывающих проблематику содержания, условий и механизмов становления гражданской идентичности. 2011г. IV научно-практическая конференция «Гражданское образование в информационный век: на пути к стандарту гражданского образования и воспитания», обсуждение институциональных условий и средств становления гражданственности, обоснование и согласование обязательных элементов регионального Стандарта гражданского образования и воспитания детей Красноярского края в разных возрастах. 2012г. - V научно-практическая конференция «Гражданское образование в информационный век: общественно – научные предметы для социального взросления» посвящалась Году российской истории и 70-летию Исторического факультета КГПУ им.В.П.Астафьева, научно-педагогическое сообщество обсудило основные вопросы историко-обществоведческого образования в контексте решения задач социального взросления учащихся, в условиях перехода к ФГОС общего образования. 2013г. - VI научно-практическая конференция «Гражданское образование в информационный век: гармонизация этнической и гражданской идентичности, межэтнических и межконфессиональных отношений средствами образования» - обсуждение проблем, условий, моделей, механизмов, обмен опытом гармонизации этнической и гражданской идентичности, межэтнических и межконфессиональных отношений средствами образования.
Целевые программы, проекты	2009 – 2010гг. – разработка проектов базовых инновационных площадок (муниципальные Ресурсные центры гражданского образования) г.Норильска, г.Бородино, Курагинского района и Ленинского района г.Красноярска 2010 – 2011гг. – разработка проектов образовательных учреждений и муниципалитетов. В результате апробационно-экспериментальных работ оформилось и обсуждается школьным демократическим сообществом региона обоснование обязательных элементов стандарта гражданского образования и воспитания в общеобразовательных учреждениях Красноярского края. • методика и организация духовно-нравственного воспитания в условиях поликультурности, • краевой школьный календарь гражданского образования и воспитания, • школьные программы социо-культурной адаптации и интеграции учащихся из семей иммигрантов, • школьные службы восстановительной медиации, • демократический уклад школьной жизни, • проблемно-деятельностный подход в изучении общественно-научных предметов, • программы социо-культурных практик учащихся. 2012-2013гг. – разработка проекта региональной программы усиления воспитательной компоненты в общеобразовательных учреждениях, организация обсуждения проекта, инициатива создания рабочей группы министерства образования и науки Красноярского края, проведение системы мероприятий по осуществлению стратегического плана
Осуществление стратегического плана	Механизмы реализации модели – повышение квалификации работников образования по направлению, система мероприятий по поддержке профессионального развития, муниципальные и школьные проекты, сетевое взаимодействие проектных команд, профессиональные конкурсы педагогов, образовательных учреждений, детских общественных организаций, учащихся и молодежи в области гражданско-патриотического образования и воспитания. В 2010г. проводились предпроектные исследования состояния гражданско-патриотического образования в образовательных учреждениях Красноярского края (по оценкам руководителей образовательных учреждений и управлений образований). В 2011г. предметом исследования явились значимые социальные особенности учреждений образования (влияние миграционных потоков, уровня жизни семей, дефектов социализации в семье, особенностей поселений и т.д.). Социально – педагогический смысл проектов муниципальных ресурсных центров для гражданского образования – определение особенностей социально-политических, социально-экономических условий и вызовов, влияющих на воспитательную среду образовательных учреждений, определение конкретной проблематики развития и воспитания гражданской идентичности в этой среде, разработка адекватных действий, направлений деятельности для их решения. В 2012г. и 2013г. предметом исследований являются потребности и ожидания различных категорий работников образования на содержание и формы повышения

	квалификации и профессионального развития для решения задач гражданского образования и воспитания. Основной механизм осуществления стратегического плана на региональном уровне – реализация актуальных дополнительных образовательных программ повышения квалификации, сетевое взаимодействие команд образовательных учреждений – субъектов демократического школьного сообщества. Формы осуществления плана – сетевые семинары, конференции, экспертные сессии, круглые столы, презентации, подготовка аналитических, экспертных, разработческих материалов.
Оценка и контроль	2013 – 2014гг. (план) – проведение экспертно-аналитических семинаров: соответствие результатов проектов целям, самооценка деятельности демократического школьного сообщества, выяснение причин отклонений, корректировка.

Примеры разработки и апробации стратегического плана.

а. Разработка преамбулы. Создание этой части стратегического плана формирует у членов демократического школьного сообщества единый мотив будущей деятельности, модели деятельности, понимания принципа конкурентоспособности, готовность анализировать собственные преимущества.

ФГОС введены как инновационная инициатива государственной образовательной политики в условиях глобальных вызовов поликультурности, экстремизма и фундаментализма, сохранения «участвующей» демократии, усиления экономической конкуренции и т.д. Содержание ФГОС во многом актуализирует содержание научных школ и педагогического опыта российского гражданского образования: специальное обучение – проблема, рефлексия, диалог; школьная среда – уважение к личности, самоуправление, пространство свободы и инициативы, социальные компетентности учителей, специальные практики и проекты, поддержка внешкольных проектов социализации, общее обучение: роль искусства, литературы, истории, проникновение в «молодежные» места. Необходимость ценностного гражданского образования и воспитания – проблема социально-философская, социально-педагогическая. Постановка задачи гражданского образования и воспитания усложняется наличием объективных различий мировоззренческих и культурных особенностей семей; противоречием между материалистическим естественнонаучным образованием и познанием основ религиозных культур и традиций; «преждевременными, недетскими» информационными потоками Интернет и культурных индустрий, СМИ и т.д. Усложняет ситуацию гражданского образования и воспитания появление, усиление новых мест влияния на личность: социальные сети и информационное пространство Интернет, молодежные индустрии, свободное время, культурные индустрии, СМИ, семья, общественные организации и проекты, дополнительное образование, опыт работы и т.д.

В системе образования Красноярского края сложились предпосылки для оформления обязательных элементов Стандарта гражданского образования и воспитания детей в

разных возрастах, единых региональных требований к школьным условиям, школьным программам воспитания и социализации учащихся, к результатам гражданского образования и воспитания. обязательные элементы Стандарта гражданского образования и воспитания в каждой школе Красноярского края: преподавание «Основ духовно-нравственной культуры народов России»; краевой календарь гражданского образования и воспитания; программы социокультурной адаптации и интеграции учащихся из семей мигрантов; школьные службы примирения и/или восстановительной медиации, демократический уклад школьной жизни; методы преподавания общественно-научных предметов; программы социальных практик учащихся.

в. Анализ состояния демократического школьного сообщества.

По итогам **SWOT**-анализа выявлены основные проблемы и определены потребности: развитие региональной системы гражданского образования и воспитания в условиях введения ФГОС. Принципиальный способ решения проблемы – развертывание сети профессиональной коммуникации педагогов, управленцев, представителями власти и гражданского общества, разработка и реализация проектов и программ муниципальных Ресурсных центров гражданского образования. В процессе аналитической работы, по итогам конкурсного отбора проектных заявок от муниципальных территорий определились партнеры ЦГО - муниципальные управления образованием администраций Ленинского района г. Красноярска, г. Норильска, г. Бородино и Курагинского района и образовательные учреждения этих муниципалитетов.

Ленинский район г.Красноярска	1 гимназия, 1 лицей, 3 школы, 2 УДО
г.Норильск	2 гимназии, 2 школы, 3 УДО
г.Бородино	3 школы и 2 УДО
Курагинский район	6 школ, 1 УДО
Всего	18 общеобразовательных учреждений и 8 УДО, 1 ДОУ

в. Формулирование стратегии.

Оформление стратегии управления процессами демократизации школьного сообщества в Красноярском крае организовано через подготовку и проведение научно-практической конференции «Гражданское образование в информационный век» - разработка основных идей для развития демократического общества. В этом контексте определена и Миссия ЦГО: развитие региональной системы гражданского образования через разработку и введение обязательных элементов Стандарта гражданского образования и воспитания детей в контексте целей и задач ФГОС в системе дошкольного, школьно

образования и образовательных учреждениях системы начального и среднего профессионального образования.

с.Проекты образовательных учреждений.

Стратегический план ЦГО включает целевые программы и проекты четырех муниципальных ресурсных центров для гражданского образования. Социально – педагогический смысл этих проектов - определение особенностей социально-политических, социально-экономических условий и вызовов, влияющих на воспитательную среду образовательных учреждений, определение конкретной проблематики развития и воспитания гражданской идентичности в этой среде, разработка адекватных действий, направлений деятельности для их решения:

Проект муниципального ресурсного центра для гражданского образования в Ленинском районе г. Красноярска направлен на консолидацию действий педагогической, ученической общественности, жителей района, преодоление тенденций национальной, социальной, религиозной нетерпимости в молодежной среде района, включение в созидательно-практическую деятельность детей из асоциальных семей и детей группы «риска», создание банка гражданских молодежных инициатив для проведения социальных мероприятий и акций гражданской направленности.

Идеей проектов управленцев и педагогов г.Норильска является создание условий для общественной активности, становления гражданской компетентности школьников, их гражданской идентичности через развитие содержания и форм дополнительного образования и внеурочной деятельности детей в сложных условиях города (монотония, холодный климат, отдаленность, временность проживания и т.д.).

Для г.Бородино, небольшого города, выпускники которого в основном планируют учиться и жить «не дома» актуальна проблематика позитивного, успешного опыта социализации. Руководители и педагоги города определили задачи проекта - обновление содержания и форм гражданского образования, формирования гражданской идентичности школьников через школьные проекты, сетевое взаимодействие, партнерство с родителями, СМИ, общественными организациями и властными структурами.

Социальные особенности крупнейшего на юге края Курагинского района – социальная стратификация с преобладанием бедных слоев сельского населения, усиление притока иммигрантов, многоконфессиональность. Проект муниципального ресурсного центра Курагинского района разрабатывается на основе преодоления разрывов, разрешения противоречий и интеграции деятельности образовательных учреждений, властных структур и гражданского общества.

В рамках разработки стратегического плана в ЦГО была организована работа по экспертизе и отбору представленных проектов - инициатив в области гражданского образования. В экспертный Совет вошли представители образовательных учреждений, управлений образования, ИПК и ППРО, неправительственных организаций края.

Нужно отметить, что на этом этапе разработки стратегического плана были созданы различные проекты, и в Совет были представлены и проекты, которые не вписывались в содержание стратегии (Проблематика проектов: сетевое взаимодействие и сетевые проекты для гражданского образования; социокультурная адаптация и интеграция детей из семей мигрантов; школьный демократический уклад; педагогическая поддержка семейного воспитания и компенсация дефектов социализации в семье; краевой школьный календарь для гражданского образования; педагогический мониторинг развития гражданских интересов, умений; школьная восстановительная медиация; апробация и введение курса «Основы религиозных культур и светской этики», методы преподавания гуманитарных предметов, социальные проекты и социальные практики учащихся, школьные музеи нового поколения.)

Данная ситуация не является недостатком. Важно, что при выдвижении инициатив участники могли согласовывать содержание проектов со стратегическим планом, а основным органом отбора гражданских инициатив стал не только Центр гражданского образования, но и общественно-педагогическая экспертиза

d. Осуществление стратегического плана.

В 2012-2014гг. основным механизмом осуществления стратегического плана на региональном уровне является сетевое взаимодействие команд образовательных учреждений – субъектов демократического школьного сообщества. Формы осуществления плана – сетевые семинары, конференции, экспертные сессии, круглые столы, презентации и т.п. В 2013 г. экспериментальные работы организованы по следующим направлениям:

- разработка и обсуждение проекта региональной программы усиления воспитательной компоненты в общеобразовательных учреждениях Красноярского края;
- разработка актуальных программ повышения квалификации работников образования по формированию и поддержке конфликтной компетентности участников образовательного процесса, проектно-программному способу социально ориентированного проектирования;
- организация системы мероприятий по поддержке развития, муниципальных и школьных проектов субъектов демократического сообщества, сетевое взаимодействие проектных команд,
- организация системы мероприятий.

е. Оценка и контроль.

Экспериментальные работы по оценке и контролю выполнения стратегического плана запланированы на 2013 – 2014гг. через проведение экспертно-аналитических семинаров по оценке соответствия результатов проектов целям, самооценке деятельности демократического школьного сообщества, выяснению причин отклонений, корректировка. Предметом оценки должно стать соответствие деятельности требованиям ФГОС, требованиям основных субъектов демократического школьного сообщества, примеры и возможности появления новых гражданских инициатив.

Работы предполагается продолжить в 2014гг. для завершения поставленных задач и оценки достижения целей.

Список литературы:

1. Асмолов А.Г., Стратегия и методология социокультурной модернизации образования, <http://www.hse.ru>.
2. Беляков Е., Воскресенская Н., Димова И., Я – гражданин России. Развитие гражданского образования в современной российской школе, Общественные науки, 2012, №1.
3. Громыко Ю.В., Давыдов в.В. Образование как средство формирования и выращивания общественно-регионального развития\Образовательная политика, 2011, №2 (52).
4. Детско-взрослая экспертиза уклада школьной жизни/ под редакцией А.Н.Тубельского, М., Новый учебник ,2003.
5. Корнетов Г.Б. Феномен общественно активной школы в контексте развития демократической педагогики. – АСОУ, 2009.
6. Партнёрство между школами, сообществами и университетами ради устойчивой демократии/обучение демократической гражданственности в Европе и США, Совет Европы 2012.
7. Фрумин И.Д. Воспитание и гражданское образование как вызов для педагогической мысли \ Материалы IV научно-практической конференции «Гражданское образование в информационный век: на пути к стандартам гражданского образования и воспитания», Красноярск, 2012.
8. Фрумин И.Д., Введение в теорию и практику демократического образования. Красноярск, 1998.

ВЛИЯНИЕ ДЕФИЦИТА ИНФОРМАЦИИ НА СОЦИАЛЬНО – ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ В КОЛЛЕКТИВЕ

Орлова Е.В., студент, **Игнатьева А.В.**, профессор, E-mail: vasilouk@mail.ru
«Одинцовский гуманитарный университет», г. Одинцово, Московская область

Аннотация: Статья посвящена основным проблемам дефицита нужной информации и влиянию недостатка информации на социально – психологический климат в коллективе.

Ключевые слова: коммуникации, недостаток информации, слухи, информационный конфликт, стрессы.

INFLUENCE OF DEFICIENCY OF INFORMATION ON SOCIALLY – PSYCHOLOGICAL CLIMATE IN COLLECTIVE

Orlova E. V., student, **Ignatieva A.V.**, Professor, E-mail: vasilouk@mail.ru
"Moscow humanitarian University", Odintsovo, Moscow region

Abstract: The article is devoted to the main problems of deficiency of the necessary information and influence of a lack of information on socially – psychological climate in collective.

Key words: communications, lack information, rumours, information conflict, stresses.

Информация окружает человека с момента его появления на свет. Все, что он получает из внешнего мира посредством органов чувств, является информацией. С развитием современного общества само понятие информации усложняется и приобретает новые значения. Сейчас мы говорим об информации как о продукте деятельности человека, как о товаре, как о том, без чего человек не сможет оптимально развиваться и реализоваться в современном мире. Не зря, общество на современном этапе развития, получило одно из своих названий как информационное общество. Важность и значимость информации сейчас сложно переоценить. Скорость распространения информации по всему миру также является беспрецедентным. Научно – технический прогресс, информационные технологии позволяют передавать, получать, распространять самую разную информацию со скоростью клика. С одной стороны, это способствует быстрой скорости развития, совершенствования, а с другой, влечет массу негативных факторов, а именно:

- распространяемая информация не всегда является проверенной и достоверной. Иногда просто не хватает временного отрезка, чтобы ознакомиться и проверить информацию, что отрицательно сказывается на последствиях ее распространения и дальнейшей передачи по каналам связи;

- информация, в настоящий момент времени, является мощным оружием в достижении, зачастую далеко не благих, целей;

- обилие информации приводит к информационному перегрузу и, как следствие, к информационному стрессу, что, в свою очередь, плохо сказывается на здоровье человека и его работоспособности;

- общедоступность и минимальная цензура публичной информации может иметь отрицательные последствия дальнейшего развития общества;

- за массовостью распространяемой информации, часто нужная информация просто теряется и не доходит от коммуникатора до реципиента и т.д.

В данной работе, хотелось бы затронуть такой аспект, как дефицит информации и то, как он влияет на социально – психологический климат в коллективе. Сразу следует отметить, что речь пойдет о дефиците нужной, важной информации для принятия управленческих решений. Ведь как говорилось выше, информации сейчас огромное количество и она, в большинстве своем, общедоступна. Люди значительную часть своей жизни проводят на работе. И от того, насколько им там комфортно, зависит не только результат их работы, развитие компании, в которой они трудятся, их успешность и самореализация, но и стабильность общества в целом. Любой профессиональный коллектив – это наше общество в миниатюре и переоценить значение коммуникации в современных организациях практически невозможно. Коммуникации пронизывают все управленческие функции и затрагивают каждого члена коллектива.

Коммуникация представляет собой процесс, связанный с межличностным и организационным общением при передаче информации как внутри организации, так и с внешней средой. Поэтому коммуникации можно разделить на внешние и внутренние.

Факторы внешней среды оказывают всевозрастающее влияние на деятельность организации. Эти факторы (потребители, поставщики, конкуренты и т. п.) и определяют состав и содержание внешних коммуникаций. Более того, внутренние коммуникации зачастую являются реакцией на меняющуюся характеристику внешнего окружения.

Организации пользуются разнообразными средствами коммуникации с внешней средой:

- с потребителями общаются с помощью разнообразной рекламы;
- в налоговую инспекцию представляют письменные отчеты;
- в сфере отношений с общественностью формируют свой имидж, осуществляют благотворительную деятельность;
- с поставщиками используют их рекламу, на материалы, сырье, комплектующие, заключают договоры о поставках.

Внутренние коммуникации - это коммуникации между структурными подразделениями и отдельными исполнителями.

Межуровневые, вертикальные коммуникации в организациях. В рамках вертикальных коммуникаций информация перемещается внутри организации с уровня на уровень. При этом информация может передаваться по нисходящей и по восходящей. По нисходящей информация передается с высших уровней на низшие, выполняя роль прямой связи. Таким путем мастера получают план-задание на месяц, изменения в технологии, план вывода оборудования на ремонт и др. Коммуникации по восходящей, т. е. снизу вверх, выполняют функцию обратной связи, информируют руководителей о состоянии дел на нижних уровнях.

Таким образом, мастера информируют начальника цеха о ходе производства, об уровне выполнения плана, об отклонениях от плана, о проблемах и возможных путях их разрешения. Информация по восходящей обычно передается в виде отчетов, предложений и объяснительных записок.

Горизонтальные коммуникации. Организация состоит из большого числа тесно взаимосвязанных подразделений. Координация деятельности всех подразделений помимо нисходящей и восходящей вертикальной информации нуждается в горизонтальных коммуникациях. Общая тенденция заключается в усилении роли непосредственного координирования действий несоподчиненных подразделений организации.

Именно информация, проходящая по горизонтальным коммуникациям, т. е. по коротким каналам связи, обеспечивает качество поступающей информации (достоверность и своевременность). Она формирует равноправные отношения между партнерами и поэтому является важной составляющей удовлетворенности работников организации.

Рассмотренные вертикальные и горизонтальные коммуникации действуют в рамках официальной структуры организации по линии формальной иерархии подчиненности и делегирования полномочий, а также по линиям формальной подчиненности горизонтального взаимодействия.

Однако внутри организации существуют и играют важную роль неформальные коммуникации, которые действуют в рамках неформальной структуры. К их числу относят слухи, прошедшие по системе тайного сообщения. По каналам слухов информация передается гораздо быстрее, чем по каналам формальных коммуникаций. Нередко руководители используют неформальные коммуникации для запланированной утечки информации или сведений вроде "только между нами". К числу таких слухов относится информация о крупных грядущих преобразованиях в организации: слияние отделов, сокращение персонала, структурных преобразованиях и т. п.

Коммуникация - это ключ к эффективности управления. Коммуникации - устные и письменные, формальные и неформальные - идут по многим каналам и в различных направлениях. Администрации необходимо так осуществлять передачу общего курса, директив, целей и задач, чтобы все служащие их поняли и приняли. Чтобы держать людей в руках и контролировать их, нет лучшего управленческого средства, чем понимание. Окончательная проверка коммуникации выражается в том, дает ли она требуемые результаты быстро и правильно. [1]

Для большинства людей их работа является первичным источником социального взаимодействия. Коммуникативность, которая осуществляется в группе, является механизмом, с помощью которого члены группы выражают свое отношение к происходящему. Тем самым коммуникативность способствует эмоциональному выражению работников и позволяет реализовывать социальные потребности.

Особое значение коммуникация приобретает в образовательных организациях, так как именно там формируется будущая картина мира каждого человека. И от того насколько максимально эффективно протекает процесс передачи информации зависит не только результат работы, но и отношение к организации и к обществу в целом.

С целью проверки гипотезы о том, что недостаток нужной, важной информации, т.е. дефицит информации непосредственно влияет на социально – психологический климат в коллективе, было проведено микроисследование в АНОО ВО «Одинцовский гуманитарный университет».

Респондентам из числа профессорско – преподавательского состава были заданы следующие вопросы:

1. Случаются ли конфликты из-за дефицита предоставляемой вам информации?
2. Есть ли в вашей организации локальные социальные сети для обмена информацией и общения сотрудников?
3. Сталкивались ли вы с недостатком информации на рабочем месте?
4. Случалось ли, что вам предоставляли недостоверную информацию?
5. Раздражаетесь ли вы когда недополучаете необходимую информацию?
6. Есть ли в вашей организации проблема замалчивания информации?
7. Влияет ли недостаток информации на взаимоотношения в коллективе?
8. Существуют ли в вашей организации неформальные каналы коммуникации (слухи, сплетни и т.д.)?
9. Доверяете ли вы слухам?
10. Влияет ли на эффективность Вашей работы недостаток предоставляемой Вам информации?

В опросе приняло участие 33 человека из числа профессорско – преподавательского состава и работников учебной части колледжа и вуза. Результаты опроса представлены в таблице 1.

Таблица 1.

№	Вопросы	Да	Нет
1.	Случаются ли конфликты из-за дефицита предоставляемой вам информации?	98%	2%
2.	Есть ли в вашей организации локальные социальные сети для обмена информацией и общения сотрудников?	90%	10%
3.	Сталкивались ли вы с недостатком информации на рабочем месте?	80%	20%
4.	Случалось ли, что вам предоставляли недостоверную информацию?	70%	30%
5.	Раздражаетесь ли вы когда недополучаете необходимую информацию?	100%	0%
6.	Есть ли в вашей организации проблема замалчивания информации?	80%	20%
7.	Влияет ли недостаток информации на взаимоотношения в коллективе?	100%	0%
8.	Существуют ли в вашей организации неформальные каналы коммуникации (слухи, сплетни и т.д.)?	80%	20%
9.	Доверяете ли вы слухам?	30%	70%
10.	Влияет ли на эффективность Вашей работы недостаток предоставляемой Вам информации?	90%	10%

Как видно из исследования, дефицит информации приводит к проблемам коммуникации между людьми, нарушает нормальный процесс передачи информации, теряется доверие между коммуникаторами, приводит к конфликтам и стрессам, а также возникновению слухов.

Таким образом, дефицит информации может привести к информационному конфликту. Информационный конфликт возникает из-за недостатка, избытка или искажения передаваемой информации.

Объективной причиной большинства конфликтов является недостаток или искажение информации: неполные и неточные факты, слухи, изменение содержания (случайное или намеренное), т.е. дезинформация и избыточная информация. Это приводит к неправильному восприятию определенной ситуации, неадекватному поведению личностей, непонимания, а затем и к конфликтам.

Объективные причины только тогда превращаются в источники реального конфликта, когда препятствуют реализации потребностей лица или коллектива, не удовлетворяют индивидуальные или групповые интересы.

Субъективные причины конфликтов обусловлены индивидуально-психологическими особенностями и непосредственным взаимодействием людей во время объединения их в социальные группы.

В основном это обусловлено значительными потерями и искажением информации в процессе коммуникации. Нередко часть информации искажается через ее субъективное

восприятие, нечеткую и неправильную трактовку, нехватку времени. Другая часть может намеренно утаиваться собеседником, если ему невыгодно ее сообщать. Много информации в устной форме ее передачи в ходе разговора не усваивается из-за невнимательности или проблемы с быстрым пониманием.

Описанные типы объективных и субъективных причин конфликтов наиболее часто встречаются, однако они не исчерпывают всех возможных вариантов. [2]

Для небольших предприятий обычно акцент делается на важности потоков внешних коммуникаций. Эти сведения составляют основу решений, влияющих на ассортимент продукции, пропорции производства, стратегию сбыта, качество и на многие другие производственные факторы. На крупных предприятиях появляется важная дополнительная проблема внутреннего потока информации – мгновенное поглощение полученной информации и немедленная реакция на нее становятся здесь невозможными. Это и порождает некоторую неопределенность информационного поля, задержку в принятии решений и, как следствие, – конфликтные ситуации.

Нехватка информации – другая причина порождения конфликтов. Третья причина – неструктурированность информации. Дублирование, частичное совпадение, смесь второстепенного и важного, различные сроки и скорость поступления информации, недовольство в связи с ее отсутствием приведут лишь к высоким издержкам и принятию плохих решений. Если добавить высокую стоимость хранения документов, отчетов, то легко заметить, что предприятия создают сами себе огромные неудобства. Новые виды технологии, такие, как: электронные базы данных, микрофильмирование и др. – помогают решать проблемы структурирования информации.

Очевидно, что передача информации вниз через организационные уровни является процессом, требующим много времени. Задержки бывают настолько обидными, что большинство высших руководителей настаивают на том, чтобы служба персонала контролировала этот процесс. Считается хорошей практикой работы службы персонала объяснять причины принятия решения всем тем, на кого оно повлияет, – не для того, чтобы получить их одобрение, а чтобы улучшить качество их действий. Обычно для этого созываются совещания и т.п. [4]

Дефицит официальной информации приводит к появлению слухов, так как информационное поле должно быть заполнено

Слухи как неформальная коммуникация является неотъемлемой частью любой компании. Слухи вообще постоянно сопровождают человечество, поскольку дефицит информации с неизбежностью повторяется, и вот они, слухи, как раз и восполняют

потребность человека в информации, которая базируется на потребности в структурировании мира.

Итак, слух – это «циркулирующая форма коммуникации, с помощью которой люди, находясь в неопределенной ситуации, объединяются, создавая разумную ее интерпретацию, сообщая используя при этом свои интеллектуальные возможности».

Возникновению слухов способствует ряд социально–психологических обстоятельств:

- Слухи возникают в условиях желательной, значимой информации при неудовлетворенном интересе;
- Источником возникновения слуха часто являются сотрудники с повышенным уровнем тревожности или люди, удовлетворяющие личные потребности, например, демонстрирующие свое превосходство во владении информацией.
- Если человек не чувствует себя в безопасности – он испытывает тревогу, страх. Эмоциональное напряжение само по себе является фактором возникновения слухов, с помощью которых люди контролируют угрожающие условия реальности. Также делаясь, друг с другом тревожными опасениями происходит эмоциональная разрядка.
- Дефицит или слабая официальная информация, о какой-либо ситуации. Из-за долгого молчания руководства, информационный вакуум часто заполняются слухами.
- Возникновению слухов способствует неблагоприятная, тревожная обстановка в коллективе, наличие серьезных организационных проблем.
- Иногда порождению слухов способствует «утечка информации» из так называемых, достоверных источников.
- Конфликтующие стороны также часто распространяют слухи, точнее «порочащий компромат».
- Длительная задержка в принятии решений со стороны руководства в важном вопросе, о котором имеют представление сотрудники также порождает домыслы в виде слухов.

Слухи выполняют как ряд позитивных, так и негативных функций. Положительными функциями слухов являются удовлетворение комплекса своих потребностей, что мы рассматривали ранее, это и потребность в безопасности, в общении, в признании, они иногда оживляют, поднимают настроение.

Однако чаще слухи имеют негативные последствия. Они запутывают, сбивают с толку, искажают реальность, провоцируют панические настроения, тревогу, апатию, раскол на группы среди сотрудников. Иногда слухи способствуют текучести кадров, потере контроля над официальными потоками, идущими из компании вовне и т.д. Как известно, репутация – это устойчивый слух.

Учитывая негативную роль слухов в организации, существуют принципы профилактики:

- Оперативное реагирование в виде предоставления достоверной информации со стороны официальных источников.
- Исчерпывающее информирование, предполагающее систематическое предоставление информации по интересующему персонал вопросу.
- Обратная связь. Отслеживание мнения сотрудников по поводу планируемых, происходящих или происшедших изменений позволяет организации корректировать свою политику. «Горячая линия», «ящик для вопросов», «внутренний интернет-форум» обладают особой ценностью, поскольку позволяют не только пассивно собирать информацию, но и формировать определенные установки у персонала и отслеживать уровень конфликтности.
- Однозначная трактовка информации, выражаемая в понятном языке, его простоте и однозначности.

Существует несколько методов противодействия слухам:

Устранение причин. Наиболее эффективное средство борьбы против слухов – устранение поводов, их вызывающих.

Публичное разоблачение «сплетника». Крайне негуманный способ, но действенный. Осуждение сплетника отбивает желание распускать слухи у тех, у кого оно могло вот – вот возникнуть. Правда, иногда, «разоблаченный» сотрудник не раскаивается, а скорее его манипуляции становятся более утонченными. К тому же важно найти реального распространителя слуха, а не просто «козла отпущения». [3]

Влияние дефицита информации на социально – психологический климат в коллективе является достаточно актуальной проблемой в современном быстро меняющемся информационном обществе. Последствия недостатка информации могут иметь негативные последствия как для коллектива, приведя к конфликтам и появлению слухов, что в свою очередь порождает еще большее количество негативных моментов. Также отсутствие нужной информации влияет на функционирование самой организации и отрицательно сказывается, в том числе, на ее имидже. И конечно же, дефицит информации может стать причиной информационного стресса у индивида, который перегружен информацией и ограничен временными рамками для поиска нужной информации.

Все это говорит о нужности и важности проведения более тщательного и детального исследования проблем влияния дефицита информации на социально – психологический климат в коллективе и проведения аудита организационных коммуникаций в организации с

целью выявления проблем в коммуникациях и совершенствования системы управления образовательными организациями в условиях постоянного реформирования.

Список литературы

1. Аширов Д.А. Организационное поведение: – М.: Проспект, 2006. – 360 с.
2. Ратников В.П. Конфликтология: учебник/ В.П. Ратников. – 3-е изд., доп. – М.: Юнити-Дана, 2011. – 544 с.
3. Слухи как неформальная коммуникация в организации. URL:
http://www.iniciator.ru/index.php/buzz/page/i_908245762024/ (дата обращения: 02.04.2015)
4. Шапиро С.А. Основы управления персоналом в современных организациях: Уникальный подход, обеспечивающий эффективную работу компании. М., 2007. С. 183

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СТРАНАХ ДАЛЬНЕГО И БЛИЖНЕГО ЗАРУБЕЖЬЯ

Болотина Т.В., к.п.н., доцент, АПК ИПРО, E-mail: tatbolotina@mail.ru, Москва, Россия

Аннотация: в статье описан опыт организации поликультурного образования в США, Франции, Казахстане и Республике Беларусь. Отмечена специфика поликультурного образования в этих странах.

Ключевые слова: Поликультурное образование, межкультурный диалог, билингвальное обучение, межкультурализм, межнациональный диалог, этнокультурное образование.

EXPERIENCE IN THE ORGANIZATION OF MULTICULTURAL EDUCATION IN THE COUNTRIES NEAR AND FAR ABROAD

Bolotina T.V., PhD., assoc. prof., APK IPRO, E-mail: tatbolotina@mail.ru, Moscow, Russia

Annotation. The article describes the experience of the organization of multicultural education in the United States, France, Kazakhstan and Belarus. It noted the specificity of multicultural education in these countries.

Keywords: Multicultural education, intercultural dialogue, bilingual training, multiculturalism, international dialogue, ethno cultural education.

В настоящее время в мировом сообществе фактически нет мононациональных стран. Вследствие массовой иммиграции страны становятся многонациональными, в которых проживают национальные меньшинства, формируются новые малые этнические группы.

Нужно отметить, что существование культурных различий, свойственных поликультурным обществам, не могло не отразиться на системе образования.

Образовательное учреждение объективно должно выступать консолидирующим, более того, системообразующим фактором как, для собственного этноса, так и для всего полиэтнического сообщества в целом.

В этой обстановке одним из важных условий построения позитивных отношений с представителями других этносов является взаимодействие на основе толерантности, понимания, уважения их взглядов, мнений, традиций.

Именно поэтому одна из важнейших задач образования - вырабатывать стратегию взаимосвязи монокультурного и поликультурного подходов к проектированию образовательной политики.

Как отмечают специалисты, поликультурное воспитание предназначено для повышения результативности образования и воспитания. Также поликультурное

воспитание перспективно и для гражданского воспитания. Оно направлено на подготовку активных граждан общества.

Интересен положительный мировой опыт, накопленный в этой области.

Так, в последние годы в **США** очевидным является факт, что учащиеся различных культурных и расовых групп должны научиться уживаться вместе и уважать различные культурные традиции.

В двадцатом веке в американской педагогике доминировала концепция формирования единой американской нации, иначе политика «плавильного котла». В концепции была прописана стратегия образования и воспитания. Эта стратегия предполагала с помощью школы консолидировать этнические группы вокруг языка и культуры англосаксонского протестантского ядра. Таким образом, концепция исходила из идеала смешения этносов и рас. Данное смешение породит «новую расу, которая соединит в себе древние ценности, различия, языки и обычаи». Данная концепция просуществовала до середины 80-х годов, и начиная с середины 80-х годов образовательная политика поменялась и на смену концепции «Америка — „плавильный котел“» была предложена другая концепция — «Америка — „салатное блюдо“».

Основа данной концепции — культурный плюрализм, осознание важности учета этнического разнообразия как условия стабильности и культурного богатства общества — «это идеал, который не только утверждает и поддерживает само культурное разнообразие, но и закладывает основания для соединения многокультурного этнического опыта в американском обществе» (Пэй Янг).

Согласно данной концепции в американских школах поменялись учебные планы, которые предусматривали изучение культуры этнических групп. В преподавание общественных дисциплин были включены материалы о национальных меньшинствах, их истории и традициях. В тоже время, в концепция предполагала, что в учебники, программы и дидактическое сопровождение не будут входить материалы, которые провоцируют культурные разногласия.

В тоже время, в последние годы, в образовательной политике США особое внимание отводится билингвальному обучению, которое помогает детям осознать культурную и этническую идентичность. Право на двуязычное обучение в школах отстаивают прежде всего, латиноамериканцы, а также иммигранты из стран Азии.

Существует несколько вариантов данного обучения, при которых по-разному сочетается изучение двух языков. Существуют несколько вариантов билингвального обучения:

По первому варианту первые два года школьники учатся на родном языке и одновременно изучают английский. После двух лет обучение в школе проходит сразу на двух языках.

Второй вариант предполагает использование родного языка до тех пор, пока школьник хорошо не овладеет английским, затем обучение идет только на английском.

Третий вариант - это смешанные классы, где школьники и англоязычные, и неанглоязычные во время общения дети учат языки друг друга. При этом изучение второго языка помогает школьникам накапливать новый практический и языковой опыт, позволяет успешно адаптироваться к иным культурам и иному социальному окружению.

Во Франции современное законодательство этой страны прописывает доступ к образованию без каких-либо различий между детьми французской национальности и детьми-мигрантами.

На сегодняшний день рост миграционных процессов во Франции привел к тому, что в Париже появились кварталы с преобладанием моноэтнического населения. Жители этих кварталов пытаются сохранить приверженность своей общине и своей национальной или этнической культуре. Но политические и культурные традиции французского общества всегда оказываются сильнее и очень сильно влияют на участие мигрантов в экономической и общественной жизни.

Нужно отметить, что в школах Франции – светское образование. Во Франции декларируемой целью поликультурного образования является интеграция (ассимиляция) и инклюзия. «Интеграция является официальным термином, которое приняло правительство Франции. Предполагается, что группы мигрантов могут стать гражданами Франции, но за это они должны «заплатить культурной ассимиляцией». Считается, что в результате интеграции будут преодолены все культурные различия.

Отмечено, что в основе работы по интеграции детей-мигрантов во французское общество лежит продуманная, целесообразная система работы на государственном, т. е. институциональном, уровне:

- а) развитая законодательная база;
- б) вовлеченность большинства министерств и находящихся в их ведении отделов и управлений в решение данной проблемы;
- в) создание разветвленной системы групп и ассоциаций-партнеров школ, а также центров по вопросам образования и информирования иммигрантов на региональном и национальном уровнях;
- г) заложенность межкультурного компонента в учебные планы, программы и инструкции к ним;

д) подготовка специалистов различного профиля для работы с детьми-мигрантами и их родителями.

Процесс интеграции предполагает, что дети, ученики начального школьного возраста, которые прибыли в страну и не знают французского языка, проходят первичное обучение в созданных при коллежах классах приема не говорящих по-французски учащихся.

Это так называемые, «вновь прибывшие (ENAF)» они не имеют достаточного уровня школьной подготовки, который позволил бы им сразу интегрироваться в обычный класс. Данный этап обучения называют школьным уровнем. «Школьный уровень зависит, естественно, от страны эмиграции и исходной культуры, предыдущего положения семьи (городские или сельские жители) и причин эмиграции (экономические или политические).

На средней ступени, в зависимости от того, посещали ли дети школу в стране эмиграции, их определяют в отдельные классы для ранее не обучавшихся (CLA-NSA) или в так называемые принимающие классы (CLA).

В случае невозможности организации подобных классов ввиду небольшого количества данного контингента детей в школах организуют группы поддержки по типу классов выравнивания для слабоуспевающих детей французской национальности.

Во всех случаях основная цель при обучении данного контингента учащихся — добиться владения ими французским языком как языком обучения для более быстрой интеграции в обычный класс. В связи с «повзрослением» вновь прибывающих учеников система обучения их видоизменяется, приспособляясь к изменившимся условиям. Неизменным остается приоритет французского языка.

В помощь педагогам, работающими с детьми мигрантами во Франции созданы и активно действуют центры подготовки и информации по вопросам школьного обучения детей из семей мигрантов.

Основным направлением их деятельности является интеграция в школу вновь прибывших учеников (не имеющих достаточных знаний в области французского языка и других школьных дисциплин) путем оказания помощи учителям и воспитателям.

Сотрудники центров организуют методическую и практическую помощь учителям в разработке педагогических технологий для обучения данного контингента учащихся.

В Казахстане создание национальной системы обучения и воспитания базируется на идее культурного и лингвистического плюрализма, сочетающей мировой уровень технической и информационной оснащенности образования с традиционными культурными ценностями.

Основными задачами поликультурного образования являются:

– развитие и укрепление национальных начал образования и школы;

– признание и обеспечение безусловного приоритета для личности родного языка и культуры; демократизация образования;

– вариативность и мобильность образования по многообразию каналов реализации этнокультурных интересов;

– непрерывность образовательной деятельности, направленной на реализацию этнокультурных запросов личности и общества;

– целенаправленная ориентация системы образования на выявление и удовлетворение спроса на услуги в области этнокультурных потребностей.

Основными принципами стали:

– обеспечение фактического равноправия наций и национальных групп в удовлетворении их этнокультурных запросов в области образования;

– понимание и принятие положения о приоритете этнокультурных образовательных потребностей личности над интересами общества, над соображениями "целесообразности";

– реализация государственной политики на основе обеспечения этнокультурного консенсуса в обществе как важного условия прогресса и процветания Казахстана;

– внедрение в практику глобальных ценностей интернациональной культуры: консолидации и межнационального согласия, прав и свобод индивидуума и т.д.;

– осуществление подхода к образованию не как к механизму передачи знаний и профессиональной подготовки кадров, но как к культуuroобразующему институту, важнейшему средству сохранения и развития индивидуумом человеческой и национальной самобытности;

– разработка и внедрение защитного механизма от политизации и идеологизации образования и школы;

– программный и комплексный подход к решению проблемы, учет различных сторон сложных процессов многонационального культурного бытия.

Основным условием реализации данной идеи является создание этнокультурного образовательного пространства.

Под этнокультурным пространством подразумевается культурная почва, поле для развития этнических культур, материальные условия развития национально-культурных общностей.

Нужно отметить, что в этнокультурное образовательное пространство входят семья, материнская школа, детские дошкольные учреждения, школы, вузы, национально-культурные центры, кружки и курсы, т.е. структура такого пространства состоит из трех взаимосвязанных частей: институциональная (школы, колледжи, вузы и т.д.),

внеинституциональная (курсы, библиотеки, радио и т.д.), неформальная (обучение и воспитание в семье, общение в кругу друзей, соседей и т.д.).

Таким образом, в этнокультурном образовании выделяется: пропедевтика, обучение, погружение в практику. Данные этапы между собой логически связаны. Так, «на стадии пропедевтики осуществляется первое приближение к решению проблемы этнической идентификации. Этнокультурное образовательное пространство в данном случае - это атмосфера в семье.

На первом этапе происходит первое знакомство с историей народа, его культурой, национальными обрядами, обычаями. Восприятие национального происходит через устное народное творчество: сказки, песни, мифы и прочее». Здесь создаются предпосылки для этнической самоидентификации, которая закономерно сближает ребенка с родителями, родственниками, своим родом, этносом, вызывая чувство гордости, почитания, восхищения предками. Основная задача этнокультурного образования на данном этапе - формирование чувства гордости по тому поводу, что ты можешь называть себя "казахстанцем".

На этапе обучения (институциональное образование) этнокультурное образование реализуется в детских садах, школах, средних специальных и высших учебных заведениях. Обязательным условием его будет многоязычие: изучение родного и государственного языков.

Этнокультурное образовательное пространство в этой части создается тем, что родной и государственный языки становятся языками обучения и общения. Основные языки обучения - это государственный и русский. В то же время всем желающим представлена возможность дополнительного изучения родного языка, литературы, истории.

В местах компактного проживания этнических групп наряду с основным типом школ создаются школы с преподаванием предметов на родном языке и обязательным глубоким изучением с первого по выпускные классы государственного языка.

На более высокой ступени обучения (средние специальные и высшие учебные заведения) этнокультурное образовательное пространство создается также языками обучения и содержанием курсов.

Особое место в системе этнокультурного образования занимает внеинституциональное обучение и погружение в практику. Именно они позволяют эффективно осуществить задачу - приближение этнокультурного образования к практическим потребностям индивидов.

Этнокультурное образовательное пространство здесь создают национально-культурные центры, кружки и курсы при школах, дворцах культуры, в учебных заведениях, иных организациях.

Беларусь является толерантным государством. В стране не наблюдаются акты насилия по отношению к иностранцам, но и эта страна в последнее время столкнулась с такой проблемой как беженцы.

Сегодня Беларусь добилась успехов в создании законодательства по защите беженцев. В стране предприняты усилия не только для защиты беженцев, но и их местной интеграции в белорусское общество. Для решения проблем беженцев в национальную систему образования введен поликультурный подход, как необходимый шаг для воспитания толерантности и уважения разнообразия с детства.

В Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь, отмечено, что содержание воспитания основывается на общечеловеческих ценностях, культурных и духовных традициях белорусского народа, государственной идеологии, и отражает интересы личности, общества, государства. В ней также указано на необходимость «формирования у обучающихся умения жить в поликультурном мире, противостоять политическому и религиозному экстремизму».

В соответствии с положениями Концепции сущность поликультурного воспитания заключается в создании межкультурной образовательной среды на основе организации межкультурной коммуникации и формировании общекультурной и межкультурной компетентности.

В документе отмечается, что *«для эффективного межэтнического взаимодействия и успешной адаптации учащихся в поликультурной среде большое значение приобретают знания о культуре, традициях и обычаях других народов; понимание значимости этнокультурного разнообразия; уважительное отношение к иным точкам зрения и ценностям, отличным от собственных; умение преодолевать трудности в коммуникативных и иных формах взаимодействия с членами различных этнических общностей, идти на разумный компромисс.»*

Важнейшими направлениями по формированию знаний и умений в области поликультурного образования являются:

- «организация познавательной деятельности учащихся по обогащению знаний о культуре межнациональных отношений;
- воспитание эмоционально-ценностного отношения к людям другой национальности;

- стимулирование эмоционально-ценностного отношения к знаниям, практической деятельности по формированию культуры межнациональных отношений, людям другой национальности, их культуре;

- накопление подростками практического опыта в сфере общения в многонациональном коллективе.

- формирование понятия о культуре межнациональных отношений как важнейшей норме морали, убежденности в ее значимости для соблюдения нравственных норм поведения в сфере межнациональных отношений;

- расширение и обогащение системы знаний учащихся о культуре, истории, языке, литературе, искусстве, быте, обычаях и традициях своего и других народов, об этнических, национальных особенностях культур;

- совершенствование понимания подростками взаимной зависимости и общности исторического прошлого, традиций, культуры своего народа;

- закрепление знания элементарных норм поведения, общечеловеческих ценностей в сфере межнациональных отношений и осознание необходимости действовать в соответствии с ними.

Расширению и углублению получаемых подростками знаний о культуре межнациональных отношений содействуют мероприятия, организуемые классными руководителями: серии бесед о воспитании людей разных национальностей, об особенностях национальной семьи (русской, белорусской, еврейской, польской, украинской и др.), об уважении к той или иной национальности через отношение к ее представителям; дискуссии, пресс-конференции; вечера вопросов и ответов; заочные путешествия, встречи за "круглым столом"; турниры политэрудитов, диспуты.¹

Через участие в этих мероприятиях учащиеся получают эмоциональное воздействие, у них формируются поведенческие правила жизни в поликультурном обществе.

Важнейшим компонентом межкультурной коммуникации учащихся является формирование у них «культуры мира», как системы ценностей, правил, отношений и действий, основанных на уважении к жизни и человеку, к его правам и достоинству, отказе от насилия как распространенного способа решения международных и внутригосударственных проблем, приверженности принципам свободы, солидарности, терпимости и взаимопонимания между народами, государствами, социальными группами и отдельными людьми

В формирование культуры мира внесли свой вклад ученые и практики Беларуси. Подготовка преподавателей, разработка методических и учебных пособий являются

факторами успешности организации работы в формировании навыков межкультурной коммуникации.

Примечателен и тот факт, что в школах республики создается активная социально-педагогическая среда, которая предполагает существование ценностных, целевых оснований и перспектив межкультурного взаимодействия, и диалог которые доступны каждому субъекту образовательного пространства.

Таким образом, организация межкультурной коммуникации в Беларуси организован на принципах интернационального воспитания учащихся, который долгие годы служил верой и правдой советскому обществу.

Заключение

Изучение опыта организация поликультурного образования в странах ближнего зарубежья служит формированию открытого педагогического мышления, при котором осваиваются наиболее целесообразные и перспективные идеи воспитания в данной области.

Разные страны по-разному подходят к вопросу поликультурного образования, это зависит от экономических, политических условий отдельно взятой страны.

Но важно понять, если мы хотим жить без межличностных, межгрупповых и межэтнических конфликтов, различных дискриминационных явлений, классовых, политических и религиозных противоречий, то важной составляющей образовательной политики должно стать поликультурное образование, способствующее развитию навыков учащихся требуемых для жизни в демократическом обществе

Список литературы:

1. Джуринский А.Н. Проблемы поликультурного воспитания в зарубежной педагогике//Вопросы философии. – 2007. — № 10. — С. 44.
2. Болотина Т.В., Мишина И.А. Формирование поликультурных компетенций педагогов средствами межкультурного диалога в поликультурной (многокультурной) образовательной среде// ж. "Управление образованием: теория и практика", 2014 №2
3. Болотина Т.В. «Международный опыт организации внутришкольных межэтнических коммуникаций в сфере образования» // ж. "Управление образованием: теория и практика», 2014 №3
4. Воскресенская Н. М. Образование и многообразие культур // Педагогика. — 2007. — № 2. — С. 105—107.
5. Гусинский Э.Н. Образование личности. - МЛ, 2004

-
6. Давыдов В.В. Развивающее обучение. - М, 2006
 7. Дмитриев Г. Д. Многокультурное образование. — М., 1999.
 8. Иванова Н., Мнацаканян И. В поликультурном мире // Высшее образование в России. – 2003. – № 1.
 9. Кузьмин М.Н. Образование в условиях полиэтнической и поликультурной России // Педагогика. – 1999. – № 6.
 10. Концепция этнокультурного образования в Республике Казахстан (одобрена распоряжением Президента Республики Казахстан) от 15 июля 1996 г. № 3058)
 11. Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. Поликультурное образование - актуальная проблема современной школы // Педагогика. – 2008. – № 4.
 12. Макаев В. В., Малькова З. А., Супрунова Л. Л. Поликультурное образование — актуальная проблема современной школы // Педагогика. — 2007. — № 4. — С. 3—10.
 13. Сазонова С.М. «Формирование толерантности у обучающихся средствами поликультурной педагогики, М, АПК и ППРО, 2014
 14. Супрунова Л. Л. Поликультурное образование в современной России // Magister. — 2007. — № 3. — С. 79—81.
 15. Тайчинов М.Г. Развитие национального образования в поликультурном, многонациональном обществе // Педагогика. – 2008. – № 2.
 16. Тарроу Н. Язык, межкультурализм и права человека // Перспективы. — 2003. — № 4. — С. 107—132.

НЕКОТОРЫЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Гоглова М.Н., к.пед.н., доцент, АПКИППРО, E-mail: goglovamarina@gmail.com
Москва, Россия

Аннотация. На основе исследований зарубежных ученых автор показывает условия и факторы, влияющие на индивидуальное профессиональное развитие педагога. Определены ведущие подходы к организации профессиональной деятельности. Содержание статьи позволяет прогнозировать возможные риски, влияющие на профессиональные изменения в процессе непрерывного педагогического образования.

Ключевые слова: профессиональное развитие педагога, профессиональные изменения, факторы профессионального развития, мотивация.

SOME APPROACHES TO THE STUDY OF PROFESSIONAL TEACHER DEVELOPMENT: INTERNATIONAL EXPERIENCE

Goglova M.N., PhD., assoc.prof., APK IPPRO, E-mail: goglovamarina@gmail.com,
Moscow, Russia

Abstract. Based on the research of foreign scholars, the author shows the conditions and factors that affect individual professional development of the teacher. Determine the leading approaches to the organization of professional activity. The content of the article allows you to predict possible risks affecting professional changes in the process of continuous pedagogical education.

Keywords: professional development of teacher, professional changes, the factors of professional development, motivation.

Профессиональное развитие педагога на современном этапе развития образования – актуальное направление исследований отечественных и зарубежных ученых. Стандартизация российской системы образования требует разработки новых механизмов совершенствования профессиональной деятельности педагога. Ученые разных стран описывают различные подходы к созданию условий для профессионального развития педагога. В зарубежных исследованиях акцент смещен на практическую сторону (профессиональные изменения под влиянием различных факторов), в работах отечественных ученых наряду с практикой исследуется и теоретическая сторона освещаемого вопроса (методологические подходы, пути профессионального развития).

Как помочь учителю успешно реализовать профессиональную деятельность? Что должно измениться в учителе и быть результатом его профессионального развития?

Во многих исследованиях зарубежных ученых отмечается, что профессиональные изменения учителей в профессиональном развитии зависят от степени участия в

профессиональной деятельности, а также от факторов, влияющих на тип и качество профессиональных изменений.

Тогда возникает вопрос: что влияет на качество профессиональных изменений?

Безусловно, факторы профессионального развития. Выделим две группы факторов: индивидуальные и системные. К индивидуальным факторам относится профессиональный опыт, мотивация профессионального развития. К системным факторам относится система образования взрослых и профессиональные программы, в которых принимают участие педагогические работники, а также качество и количество профессиональных событий, в которых они участвуют.

Некоторые исследователи предлагают категории факторов, оказывающих влияние на профессиональное развитие. Gusky и Sparks (1996) выделяют три категории факторов:

1. Содержание: степень доверия к концепции изучаемого и где можно использовать ее в практике.
2. Технологии: как происходит профессиональное развитие в разных образовательных моделях.
3. Контекстные характеристики: кто обучается, когда и где происходит процесс обучения, организационная культура коллектива, ожидания и стимулы для использования новых компетенций.

Как показывает данное исследование, для изучения влияния факторов на профессиональное развитие все педагогические работники были разделены на 3 группы. Первая группа педагогов обучалась под руководством преподавателя в традиционной форме лекционно-семинарских занятий. Вторая группа учителей работала в форме взаимного консультирования. В третьей группе учителя самостоятельно исследовали учебную деятельность детей на основе наблюдений, сбора и анализа данных.

Цель организации обучения по трем моделям заключалась в разработке механизма профессионального развития педагогов.

В результате исследования было выделено четыре типа изменений:

- 1) изменений нет или они минимальные,
- 2) изменение мышления (изменений в помыслах было больше, по сравнению с изменениями в действиях),
- 3) изменение действий (изменения в действиях были больше по отношению к изменениям в помыслах),
- 4) интегрированные изменения, затрагивающие изменения в помыслах и действиях.

Четыре типа изменений были объединены в три категории: (1) без изменений, (2) неинтегрированные изменения (помыслы или действующие изменения) и (3) интегрированные изменения.

Результаты исследования показали, что интегрированные изменения учителей произошли в третьей группе. Наиболее важным индивидуальным фактором, который связан с изменением в проведенном исследовании, была мотивация участия в профессиональном развитии.

Ottoson (1997) отметил пять факторов, которые влияют на познание в обучении взрослых:

1. Образовательные факторы – владение профессиональными умениями, в том числе организацией образовательного процесса, и эффективное использование методов обучения.

2. Инновационные факторы – идеи, практики и стратегии, которые использовал учитель в профессиональной деятельности.

3. Пропедевтические (предрасполагающие) факторы – характеристики учителя, в том числе мотивация профессиональной деятельности, базовые знания и существующие профессиональные отношения.

4. Включение – применение учителей новой стратегии образования; наличие ресурсов и других возможностей.

5. Поддерживающие факторы, которые педагог использует в процессе реализации образовательной программы (помощь коллег, учеников, социальных партнеров).

Мотивация учителей для осуществления профессиональной деятельности является ключевым фактором. Staut (1996) говорит о четырех видах мотивации учителя в профессиональном развитии: повышение заработной платы, сохранение сертификата, карьерная мобильность (движение вверх по карьерной лестнице или строительство другой карьеры), получение новых знаний / навыков. Staut считает, что сильная мотивация педагога может нивелировать факторы, которые не поддерживают изменения.

Об этом же свидетельствуют исследования Ottoson (1997). Он указывает, что мотивация является ключом к эффективности профессионального развития.

Интересны в этом вопросе и исследования Росс (1994). Он обнаружил, что у молодых учителей низкий уровень самоэффективности, где самоэффективность - вера в эффективность собственных действий и ожидание успеха от их реализации, один из ключевых терминов социально-когнитивной теории Альберта Бандуры. У этих учителей слабая вера в то, что они лично могут быть успешными в качестве преподавателей, в то время как опытные педагоги имеют твердое убеждение в собственной компетенции, но слабо верят в возможности системы образования для достижения образовательных

результатов обучающихся, т.е. считают, профессиональный успех «ограничивается факторами, находящимися вовне».

Личные факторы учителей дополняются школьными факторами, влияющими на профессиональное развитие учителя. Школьные факторы, идентифицированные исследователями, можно рассматривать, как посредничество (воспрепятствование или поддержка) в процессе профессиональных изменений учителя. К таким факторам относятся:

- **Лидерство.** Школа лидерства играет важную роль в формировании культуры, которая естественным образом меняет поведение учителя. Педагоги понимают, что новая практика обеспечивает эффективность образования обучающихся (Sparks, 1995).

- **Согласованность.** Согласованность определяется взаимодействием школьных изменений и индивидуального профессионального роста учителей этой школы. Школа работает над решением проблемы профессионального развития учителя. Исследование Гарет и соавт. (2001) указывает, что профессиональное развитие педагога происходит в случае, если требования школы и государственных стандартов совпадают с целями профессионального развития учителя. Когда реформы образования не навязываются и понятны учителю, он принимает их добровольно, изменения воспринимаются учителем как собственные убеждения, что влияет на его профессиональное развитие (Smylie, 1988).

- **Соборность в школе.** Образование профессиональных сообществ в школах происходит потому, что нет коллектива педагогов, сформированных в одной среде. Поэтому разные педагоги в сообществе учатся в одной среде и способны эту среду изменить (Кальдерон, 1999; Гроссман, Wineburg, Вулворт, 2000).

Исследователи профессионального развития рассматривают коллегиальность как необходимую организационную поддержку профессионального развития (Sparks & Loucks - Хорсли, 1990). Коллегиальность является ключевым показателем связи школьной культуры и эффективности профессионального развития (Олсон и др., 1991). Взаимодействие с коллегами помогает учителям «разработать учебные практики, которые будут эффективными» (с. 23) и сформировать новые профессиональные компетенции (Смайли, 1988). Другие исследования показывают, что более тесное сотрудничество в школе повышает у учителя стремление к обучению (Rosenholtz, 1986), которое, в свою очередь, может открыть и поддержать новые педагогические знания и практики. Когда учителя не имеют возможность поговорить с коллегами о стратегии ученых в области профессионального развития, они не могут самореализоваться (Gardner, 1996; Губерман и Майлз, 1984) и принять новую практику.

Педагогическая практика показывает невозможность профессиональных изменений педагогов в результате воздействия какой-либо внешней нормативной структуры. Необходима сеть социальных отношений, которые способны персонализировать эту структуру и поддерживать взаимодействие вокруг проблем практики. (Элмор, 1996, с. 21).

Джонс и Лоу (1985) утверждают, что учителя должны иметь индивидуальные планы для непрерывного профессионального развития, построенные на самооценке собственных нужд, проблемах, вопросах, тематических исследованиях.

Анализируя результаты исследований, описанные в публикациях зарубежных ученых, следует выделить следующие подходы к организации профессионального развития педагогов:

- системный подход как способ организации действий педагога на основе выявленных закономерностей и взаимосвязи с целью их более эффективного использования;
- деятельностный подход как процесс деятельности педагога, направленный на становление его профессионально-личностных качеств;
- дифференцированный подход в непрерывном педагогическом образовании, в основе которого лежит профессиональная деятельность педагога в целевых группах;
- сетевой подход состоит в рассмотрении различных форм профессиональной деятельности, как деятельности, направленной на формирование устойчивой коммуникативной связи участников сетевого взаимодействия;
- индивидуальный подход, цель которого – учитывать профессиональные интересы и образовательные потребности педагога, его психологические особенности, физическое состояние, отношения с окружающими.

Список литературы

1. Cristine Smith, Judy Hofer, Marilyn Gillespie, Marla Solomon, and Karen Rowe. How Teachers Change: A Study of Professional Development in Adult Education // NCSALL Reports #25 November 2003.
2. Focus on Basics, Volume 4, Issue D. (April 2001). National Center for the Study of Adult Learning and Literacy.
3. Focus on Basics, Volume 5, Issue D. (June 2002). National Center for the Study of Adult Learning and Literacy.
4. NCSALL Reports # 26. (November 2003). National Center for the Study of Adult Learning and Literacy.