

*Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования (ФГАОУ ДПО АПК и ППРО)*
«The Academy of Professional Development and Re-Training of Educators» (APD RTE)



АКАДЕМИЯ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ
И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ
РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ

СОВРЕМЕННОЕ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
MODERN ADDITIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION

сетевой научно-методический журнал

№ 4 / 2015

Москва, 2015

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Малеванов Евгений Юрьевич

*Главный редактор журнала, ректор ФГАОУ ДПО 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 ДПО 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*

Колосов Дмитрий Эдуардович

*ответственный секретарь редакции,
кандидат технических наук, E-mail: herald@apkpro.ru*

СОДЕРЖАНИЕ ВЫПУСКА

декабрь 2015, № 4

(выпуск 4)

Актуальные вопросы образовательной политики			стр
1	Луценко Н.О.	Каналы взаимодействия населения с государством в процессе формирования образовательной политики	1
2	Кац А.М., Зеленова Л.П.	Экономический и юридический смысл понятия «образовательные услуги»	8
3	Абросимова Т.Я., Бондарева Я.В.	Постнеклассическая парадигма и духовно-нравственные основания модернизации образования в России	16
Философия, теория и методология образования			
4	Кузнецов А.Н.	Проблема учета требований социально - профессиональной среды как основа проектирования ОПОП Вуза	27
5	Алексахин С.В., Ладынина О. А., Тармин В.А., Факторович А.А.	Методологические и технологические основания организации мониторинга качества реализации основных профессиональных образовательных программ системы СПО	36
6	Бутко Е.Я.	Информационные технологии в дистанционном образовании	47
Профессиональное развитие педагогических кадров			
7	Крупченко А.К.	Профессиональное развитие учителя иностранного языка	56
8	Рожина Е.Ю., Селиванова И.В.	Об основных отличиях вузовского и школьного обучения и специфике обучения письменной речи в неязыковом вузе с учетом этих особенностей.	64
Психологические и педагогические аспекты современного образования			
9	Губанова Е.В., Савиных Г. П.	Дополнительные профессиональные программы: функционально - компетентностный подход к оценке	69
10	Коренблит С.С., Арушанова А.Г.	Инновационная технология развития предпосылок грамотности у детей «Весёлый день дошкольника»	81
11	Прилипко Е.В.	Оценка результатов обучения в компетентностной образовательной парадигме	91
Проблемы и перспективы развития системы начального, основного и среднего общего образования			
12	Яковлева Г.В.	Внутренняя система оценки качества образования в ДОУ как условие реализации ФГОС дошкольного образования	98
13	Яковлева С.Г.	Планирование урока: идея, воплощение, итог. Часть 2.	109
Российский и международный опыт			
14	Обоскалов А.Г., Коптелов А.В.	Особенности научно-методического сопровождения введения профессионального стандарта «педагог» на региональном уровне (из опыта работы Челябинской области)	122
15	Першина Ю.В.	Анализ освещения темы Холокоста в современных учебниках истории	136
16	Тархова Л. С.	Иноязычная подготовка специалистов: обобщение опыта	145

CONTENT OF THE RELEASE

December 2015 № 4

(Issue 4)

Actual issues of educational policy			page
1	Lutsenko N.O.	The channels of government and population interaction in the process of educational policy formation	1
2	Kats A.M., Zelenova L.P.	Economic and legal meaning of "educational services"	8
3	Abrosimova T. Y., Bondareva Y.V.	Postnonclassical paradigm and moral bases of modernisation education in Russia	16
Philosophy, theory and methodology of education			
4	Kuznetsov A.N.	University curriculum development on the basis of the requirements of the social and professional environment	27
5	Aleksakhin S.V., Ladynina O.A., Tarmin V.A., Faktorovich A.A.	Methodological and technological foundation of the quality monitoring of the basic professional educational programs of secondary professional education	36
6	Butko E.Ya.	Information technology in distance education	47
Professional development of pedagogical staff			
7	Krupchenko A.K.	Foreign language teacher professional development	56
8	Rozhina E.Y, Selivanova I.V.	About general distinctions between college and school education and peculiarities of writing in a non-language college	64
Psychological and pedagogical aspects of modern education			
9	Gubanova E.V., Savinyh G.P.	Additional professional software: funktional-competence approach to assessment	69
10	Korenblit S., Arushanova A.	Innovative technology for the development of prerequisite literacy "Fun day for preschooler"	81
11	Prilipko E.	Assessment of learning outcomes in competence-based educational paradigm	91
Problems and prospects of the system of primary, basic and secondary general education			
12	Yakovleva G.V.	The internal system of education quality assessment in preschool as a condition of implementation of the educational preschool standarts	98
13	Yakovleva S.G.	Lesson planning: idea, realization, result. Part 2.	109
Russian and international experience			
14	Oboskalov A.G., Koptelov A.V.	Features of scientific and methodological support of implementing the professional standard «The teacher» at the regional level (experience of Chelyabinsk region)	122
15	Pershina Y.V.	The analysis of the coverage of the Holocaust in contemporary history textbooks	136
16	Tarkhova L.S.	Foreign language training for specialists: expertise	145

УДК: 323

КАНАЛЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НАСЕЛЕНИЯ С ГОСУДАРСТВОМ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ

Луценко Н.О., ассистент, НИТУ «МИСиС», Email: lutsenkono_msu@mail.ru
Москва, Россия

Аннотация. На сегодняшний день реформы системы образования в России проводятся в ультимативном порядке без учета мнения населения, отсутствуют налаженные каналы обратной связи государства с населением. В статье рассмотрены возможности создания инструментов взаимодействия государства с населением и экспертами.

Ключевые слова: образовательная политика, каналы обратной связи, модернизация образования, образовательные реформы

THE CHANNELS OF GOVERNMENT AND POPULATION INTERACTION IN THE PROCESS OF EDUCATIONAL POLICY FORMATION

Lutsenko N.O., postgrad., NUST "MIS&S", Email: lutsenkono_msu@mail.ru
Moscow, Russia

Abstract. Today the educational system transformations are carried out in order of ultimatum without taking the populations opinion into account, the feedback channels between government and population doesn't exist. The article deals with the possibility of creating the tools of the state interaction with population and experts.

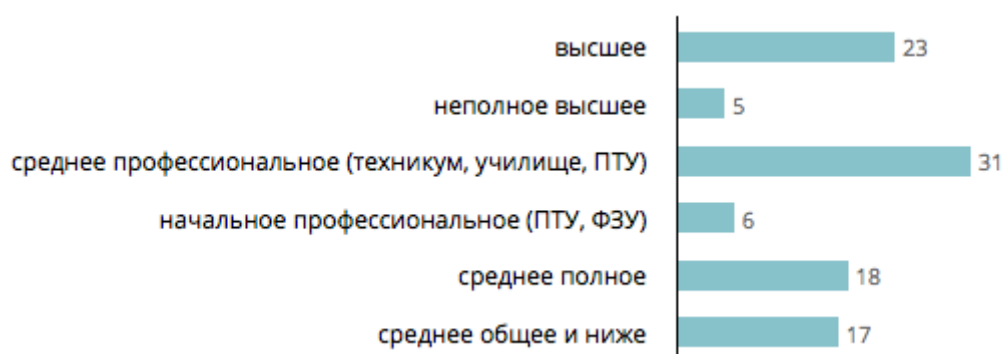
Keywords: educational policy, feedback channels, educational modernization, educational reforms

Система образования является одной из ключевых, когда речь идёт о будущем развитии страны. Во все времена люди оставались самым важным ресурсом государства. Именно от эффективности системы образования зависит уровень квалификации специалистов, работающих в совершенно разных областях, а соответственно скоростные и качественные характеристики развития экономики, науки и других сфер общества. Чтобы идти в ногу с быстро развивающимися технологиями, система образования, сохраняя свои базовые характеристики, начинает приобретать новые свойства, способствующие адаптации данного института к сегодняшним реалиям [1]. Это проявляется в стремлении российской образовательной политики не отставать от общемировых тенденций развития, частично заимствуя опыт стран Запада, одновременно учитывая общенациональные интересы.

Будучи одним из показателей благополучия государства, сфера образования постоянно совершенствуется, ей уделяется особое внимание во всех развитых странах. Для суверенного государства, стремящегося сохранять сильную позицию на мировой арене,

модернизация образования становится не только вкладом в собственное будущее, но и вопросом политического имиджа.

В России сфера образования затрагивает практически каждого жителя. Не нужно объяснять, какое значение имеет эффективность образования для страны, занимающей первое в мире место по территории, девятое по численности населения и насчитывающей более двухсот этносов. При таких условиях задача обеспечения массовости образования и одновременно удержания его на высоком качественном уровне становится очень масштабной и комплексной. Даже на то, чтобы покрыть населенную часть Российской Федерации сетью учебных заведений потребовалось много десятилетий, однако, чтобы обеспечить эти учебные заведения всем необходимым для работы на должном уровне требуются огромные экономические, временные и технические ресурсы. До сих пор России удавалось справляться с решением этой задачи, являясь одной из первых в мире по количеству людей, получающих высшее образование [2]., одной из стран-лидеров по доступности образования в целом, что предусматривает реальную возможность его получения всеми гражданами, вне зависимости от их этнических, религиозных корней, места жительства, благосостояния. К примеру, в государственной программе развития образования РФ от 2012 года указано, что в настоящее время охват населения в возрасте 7-17 лет общим образованием составляет 99,8%, что является высоким показателем, по которому наша страна превосходит большинство стран ОЭСР [3]. Высшее образование в нашей стране, согласно статистическим данным, имеет 23% населения, то есть практически каждый четвертый житель России:



Сегодня с наступлением нового этапа развития общества, в котором информация становится одним из основных ресурсов, просто поддержания высокого качества образования уже недостаточно. Чтобы вырваться вперед, необходимо действовать на опережение.

Принимая во внимание масштабы образовательной политики, государство ежегодно выделяет огромные бюджетные средства на решение образовательных задач. Основными участниками образовательной политики в России являются федеральные государственные органы, органы государственной власти субъектов Российской Федерации, органы местного самоуправления и общественности. При этом, несмотря на наличие большого количества субъектов образовательной политики, единым руководящим центром, консолидирующим действия различных ведомств является Министерство образования и науки РФ. В результате во многих случаях решения принимаются закрытым образом. А их реализация в большинстве случаев осуществляется по модели ультимативного насаждения сверху вниз. Это является слабым местом нашей системы. Эффективная образовательная политика подразумевает обратную связь. В современном обществе для развития демократических принципов нужны образованные люди, во многих развитых государствах на сегодняшний день создаются образовательные программы, основанные на принципах демократии, нацеленные на самоуправление в школе, закрепление порядков, ценностей и элементов в образовательном и политическом участии. С этой точки зрения, в России на данный момент отсутствует отлаженная система обратной связи, позволяющая учитывать мнение рядовых граждан, нет каналов реального участия представителей населения в разработке образовательной политики.

По мнению некоторых исследователей, российский народ сам по себе имеет низкий уровень самоорганизации [4], и не готов мыслить категориями гражданского общества, но с другой стороны, чтобы подтвердить или опровергнуть это, должны существовать удобные и работающие системы связи населения с правительством. На данный момент в России их нет, государство является основным субъектом образовательной политики и нацелено на то, чтобы дать равные возможности и доступное образование для каждого гражданина, однако, как уже отмечалось выше, решения принимаются и насаждаются сверху, а ключевые преобразования происходят без учёта мнения граждан.

Учитывая специфические особенности населения отдельных регионов России, разный уровень инфраструктуры, подготовленности учащихся и учителей, только взаимодействие с общественностью и оперативность реагирования может стать залогом гибкости образовательной политики. Государству необходимо постоянно находиться в контакте с представителями общества. Однако, если направление «от государства к обществу» реализуется с помощью мощного аппарата средств массовой информации, позволяющего представлять образовательную политику в выгодном свете, то инструментов для передачи информации «от общества к государству» практически нет. Граждане нашей страны могут

судить об образовательной политике лишь по событиям, которые уже произошли и были освещены СМИ, а также по выступлениям публичных лиц, но не имеют возможности вносить свои предложения и инициативы.

При этом нельзя не отметить, что некоторые шаги в этом направлении уже были сделаны, часть данных о работе, затратах, результатах и планах, а также возможность задавать вопросы и участвовать в обсуждениях появилась в последние годы благодаря проекту «открытое министерство», запущенному в июле 2012 года Министерством образования и науки РФ. Проект задуман как переход на новый формат взаимодействия власти и общества, в основе которого лежит новый тип государственного мышления, предполагающий высокий уровень прозрачности власти и свободный обмен информацией между государством и обществом, стремление создать канал обратной связи и сделать образовательную политику более прозрачной, открыть новые возможности для повышения качества принимаемых управленческих решений, что непосредственным образом положительно сказывается на качестве образования и науки и, следовательно, ведет к росту удовлетворенности граждан работой Министерства [5]. Несмотря на это, многие сведения остаются недоступными, либо их очень сложно найти. Кроме того, нет четких критериев, при каких условиях предложения, направленные от лица граждан в министерство, будут приняты к рассмотрению лицами, имеющими отношение к принятию решений, что необходимо сделать, чтобы предложение получило шанс быть реализованным. В этом можно обратиться к опыту некоторых странах Европы, где механизмы взаимодействия с министерствами существуют, и не только в формате интернет-коммуникации. например институт «народных законодательных инициатив», которые позволяют при наличии достаточного количества подписавшихся, вносить предложения в сфере образования, а также изменять или запрещать отдельные части законов. К примеру, в Швейцарии, для того, чтобы внести предложение, либо изменить существующий закон, необходимо набрать 50 тысяч подписей, в этом случае запрос будет в обязательном порядке рассмотрен соответствующим ведомством, в Испании для этого необходимо в десять раз больше - 500 [6]. тысяч подписей, но даже несмотря на такое количество, за время существования данного института в Испании с 1978 года [7]., в законодательство было внесено 66 предложений.

Другой яркий пример - должность Народного защитника (Defensor del Pueblo), существующая в Испании и в ряде стран Латинской Америки (Коста Рика, Перу, Венесуэла и др. [9-11].). Лицо, занимающее данную должность, выполняет контролирующую роль, имея право наблюдать за деятельностью правительства страны, правительств отдельных

регионов, а также контролировать деятельность министров [8]. Одной из его задач является донесение мнения народа до органов государственной власти. Данный институт уже на практике оправдал свою эффективность во многих странах. К примеру, согласно статистике, только за 2015 год в Испании на его имя пришлось более 13 тысяч вопросов в форме обращений, просьб и жалоб, из которых почти более 1250 были решены [9].

На практике для эффективного взаимодействия государства и общества необходимо обоюдное стремление к диалогу - необходимая инфраструктура и институты со стороны государства и информационная и психологическая готовность со стороны общества. Однако процесс выработки государственной политики очень специфичен и требует высокой информированности, проникновения во множество специальных вопросов и деталей, в то время как большинство граждан склонно лишь к поверхностному ознакомлению с работой государственных органов. Имея некоторые предпочтения в отношении путей развития страны, способов решения каких-то значимых для них вопросов, многие рядовые граждане не хотят или не имеют возможности углубляться в подробности процесса принятия государственных решений. По мнению многих исследователей, сама сложность современной политики делает проблематичной ее полную отзывчивость к общественному мнению [5]. В связи с этим в российском обществе полноценное взаимодействие государства и общества на данном этапе слабо развито. По этой причине представляется целесообразным вовлекать в разработку государственной политики лишь отдельных представителей гражданского населения, преподавателей или экспертов в сфере образования, в масштабах же всего населения можно рационально использовать выборочные социологические опросы или другие инструменты сбора мнений. Среди организаций, частично принимающих участие в разработке образовательной политики в качестве примера можно назвать Общероссийский народный фронт (ОНФ), в котором функционирует отдел мониторинга проблем образования. В деятельности отдела принимает участие Экспертный совет, где работают профессионалы, и Общественный совет, в котором могут принимать участие инициативные граждане. Одно из направлений их деятельности - проведение в регионах семинаров для представителей местных отделений и экспертов ОНФ, которые реагируют на текущие проблемы школ и вузов. Кроме того в ОНФ создана база для проведения регулярных опросов среди населения на предмет качества и проблем образования, а также проводятся анализы общественных сетей, форумов родительской и педагогической общественности для выявления проблем, которые особо беспокоят или тревожат граждан.

Другие примеры - Российский союз ректоров, в качестве одной из главных задач которого стоит совершенствование нормативной правовой базы, регулирующей отношения в области образования и науки; Общественный совет при Минобрнауки России, созданный с целью обеспечения взаимодействия министерства с общественными объединениями и иными некоммерческими организациями, повышения гласности и прозрачности деятельности Минобрнауки России и другие организации.

Приоритетными целями России в области образования остается не просто его модернизация, но и повышение вовлеченности граждан в совершенствование образовательной системы.

Речь идет не только об участии экспертов в разработке предложений по реформированию, но и о возможности быстро получать обратную связь по поводу работы нововведений, собирать мнения населения с тем, чтобы учитывать их в дальнейшем, ликвидировать недочеты, устранять ошибки. В этом смысле важным решением стало подключение всех российских школ к сети интернет. Этот серьезный шаг в совершенствовании школьной инфраструктуры в сочетании с огромным количеством доступных электронных материалов для обучения - начало нового этапа развития образования, особенно в школах малых городов и деревень. Применение информационных технологий может стать одним из способов налаживания каналов оперативной обратной связи с населением. Следующий шаг - создание системы приема и обработки предложений, просьб, жалоб со стороны граждан, инструментов, позволяющих быстро реагировать на заявки.

Несколько лет назад информационные технологии уже были внедрены и успешно опробованы в другой сфере - оказания населению государственных услуг. После создания единого портала государственных услуг, многие операции стали осуществляться автоматизировано, что существенно разгрузило отдельные государственные учреждения, позволило гражданам, имеющим выход в интернет, экономить время и оплачивать большинство услуг, не выходя из дома. Если информационные технологии были внедрены и успешно функционируют в сфере государственных услуг, значит, их применение возможно и в сфере образования.

Подводя итог, хочется еще раз подчеркнуть, что современная российская образовательная политика переживает переходный период, поскольку начинает функционировать в условиях появления принципиально новых технологий, обладает совершенно иным набором ресурсов по сравнению даже с предыдущим десятилетием. В этих условиях нельзя пренебрегать возможностью оперативной работы с массами, и особое

внимание стоит уделить созданию инструментов привлечения экспертных умов со всей России к решению актуальных задач образовательной политики.

Список литературы

1. Андрюшина Е.В. «Межправительственные образовательные организации: направления развития в современных условиях» // Государственное управление в XXI веке: традиции и инновации. 8-я Международная конференция (26–28 мая 2010 г.). М., 2011. Ч. 3.
2. Оганесян К.Г. Местное самоуправление как форма осуществления публичной власти // Пробелы в российском законодательстве. — № 6. — 2011. — с. 16—18
3. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы от 25 сентября 2012 г. с. 11
4. Пантин В.И. Национально-цивилизационная идентичность: специфика России // Политическая экспертиза: Политэкс №2 2011
5. Соловьев А.И. Государственная политика 2012 С.187-188
6. Сайт Министерства образования и науки РФ [минобрнауки.рф/проекты/открытое министерство](http://минобрнауки.рф/проекты/открытое_министерство) (просмотрено 27.08.2015)
7. Сайт народных законодательных инициатив Испании <https://www.mifirma.com/> (просмотрено 27.08.2015)
8. Ley Orgánica 3/1981 de 6 de abril, España
9. Página web del Defensor del Pueblo <https://www.defensordelpueblo.es/>
10. Paloma B.C. La Iniciativa legislativa popular Revista Española de Derecho Constitucional №19 - 1987
11. Thomas T. Ankersen, Director Shirley Sanchez El Defensor del pueblo en Latinoamérica: un análisis comparativo University of Florida/University of Costa Rica - August, 2005

УДК: 37.014.54

ЭКОНОМИЧЕСКИЙ И ЮРИДИЧЕСКИЙ СМЫСЛ ПОНЯТИЯ «ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УСЛУГИ»

Кац А.М., доцент, E-mail: anmoka@yandex.ru

Зеленова Л.П., к.э.н., доцент, E-mail: zelenova@apkpro.ru

ФГАОУ ДПО АПКиППРО, Москва, Россия.

Аннотация. В статье рассматриваются понятия «образовательные услуги», «услуги». Отмечается отсутствие в законодательстве об образовании определений для этих понятий и, как результат, некорректная их трактовка в практике образования и управления, что, в свою очередь, вызывает отрицательное отношение разных слоев общества и к самим понятиям, и к их употреблению в сфере образования. В статье показано смысловое содержание этих понятий, известное в классической экономической науке. Это позволяет объяснить, что именно не обоснованное, ненаучное толкование известных экономических понятий в образовании вызывает негативное к ним отношение.

Ключевые слова: образовательные услуги, услуги, законодательство об образовании.

ECONOMIC AND LEGAL MEANING OF "EDUCATIONAL SERVICES"

Kats A.M., associate Professor, E-mail: anmoka@yandex.ru

Zelenova L.P., Ph. D., associate Professor, E-mail: zelenova@apkpro.ru

APD RTE, Moscow, Russia

Abstract. The article discusses the concept of "educational services", "services". There is a lack in legislation on education definitions for these concepts and, as a result, incorrect interpretations in practice, education and management that, in turn, causes a negative attitude of different sectors of society and to the concepts, and to their use in education. The paper shows the semantic content of these concepts known in classical economic science. This allows you to explain what a gratuitous, unscientific interpretation of the well-known economic concepts in education causes a negative attitude towards them.

Keywords: educational services, service, law on education.

В Федеральном законе «Об образовании» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ (далее – Закон 273-ФЗ) имеется статья 2, содержащая 34 определения основных понятий, которые применяются в тексте закона. Среди основных понятий, собранных в статье 2, термин «образовательные услуги» и определение к нему отсутствуют.

Кроме того, в тексте закона приводятся еще около 70 определений различных понятий, которые, по всей видимости, Закон 273-ФЗ не относит к числу основных. Термин «образовательные услуги» встречается в тексте Закона 273-ФЗ – в том или ином контексте

– при том, что соответствующие ему определения отсутствуют. В то же время, как и в профессиональном сообществе работников образования, так и в обществе в целом, термины «образовательные услуги», а также «услуги», получили довольно широкое распространение. Причем, они вошли в оборот еще при действии старого (до 2012 года) законодательства об образовании. Принятие в конце 2012 года Закона 273-ФЗ привело к необходимости обсуждения правомерности применения этих терминов и их различных толкований в практике управления и образовательной деятельности.

В первых редакциях старого (ныне не действующего) Закона «Об образовании» 1992 года широко использовалось словосочетание: «реализация образовательных программ и платные образовательные услуги». В последующих редакциях этого закона появилось устойчивое словосочетание «дополнительные образовательные программы и дополнительные образовательные услуги», где под дополнительными образовательными услугами понимается платная для обучающихся образовательная деятельность, ограниченная, правда, только сферой дополнительных образовательных программ.

В понимании общества, введение понятия «образовательные услуги» за пределами дополнительных образовательных программ – в «пространство» основных образовательных программ, означает, соответственно, введение платности в образовании. Иными словами, у населения и работников сферы образования сложилось твердое убеждение, что любая услуга, а, следовательно, и образовательная, бывает только платной. Такое восприятие понятия «образовательные услуги» и сейчас является довольно распространенным. И широкое использование этого термина в образовании позволяет, тем самым, противникам реформ в образовании, говорить о введении здесь платности.

При этом следует учесть, что разработчики старого закона об образовании 1992 года и ныне действующего Закона 273-ФЗ, а также и законодатель, принимавший эти законодательные акты, избегают использования в их текстах понятий «бесплатные образовательные услуги» и просто отдельного термина «образовательные услуги».

Несмотря на то, что понятие «образовательные услуги» Закон 273-ФЗ не использует и его значение не устанавливает, в действующих подзаконных актах и иных документах термин «образовательные услуги» довольно широко используется. В целом ряде нормативных правовых актов Минобрнауки России можно встретить этот термин, как отдельно, так и в различных словосочетаниях (например, «получатели образовательных услуг»). При этом он используется в некоторых из них в значении только как платные образовательные услуги (например, Приказ Минобрнауки РФ от 25.10.2013 г. № 1185 «Об утверждении примерной формы договора об образовании на обучение по дополнительным

образовательным программам»). В других нормативных правовых актах Минобрнауки РФ под образовательными услугами подразумевается как платная, так и бесплатная (для населения) образовательная деятельность. К примеру, в Приказах Минобрнауки РФ от «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» 01.07.2013 г. № 499 и «Об утверждении примерной формы договора об образовании по образовательным программам дошкольного образования» от 13.01.2014 г. № 8 под образовательными услугами подразумевается любая образовательная деятельность, без различения платная она или нет.

Поскольку федеральным Законом 273-ФЗ термин не установлен и не определен, то следует считать, что в, так называемых, подзаконных нормативных правовых документах федерального уровня этот термин используется не как юридический или юридически (законодательно) установленный, а как сугубо экономический, причем, общепринятый, то есть однозначно трактуемый. В противном случае пришлось бы вести речь о несоответствии подзаконных федеральных нормативных правовых актов Федеральному закону 273-ФЗ. При этом в практике управления и организации образовательной деятельности этот термин трактуется не с точки зрения юридических или экономических теорий, а произвольно, в зависимости от ситуации, в которой он употребляется.

В тексте Закона 273-ФЗ, когда речь идет о предоставлении гражданам бесплатного образования, используется словосочетание «государственные и муниципальные услуги в сфере образования». В тексте Федерального закона «Об организации предоставления государственных и муниципальных услуг» от 27 июля 2010 года Федерального закона № 210-ФЗ указано, что государственные и муниципальные услуги, оказываются государственными и муниципальными органами населению с участием подведомственных этим органам организаций, в которых размещается государственный или муниципальный заказ. И в то же время в тексте этого федерального закона есть норма, которая устанавливает, что такие организации непосредственно, а не «с участием»... оказывают государственные и муниципальные услуги населению. Отсюда прямо следует, что государственные и муниципальные образовательные организации оказывают населению услуги, в соответствии с государственным и муниципальным заказом – то есть бесплатные услуги. И здесь следует обратить внимание, что в этом случае, когда речь идёт о государственном и муниципальном заказе, и именно, в случае «бесплатности» для населения, эти услуги в рассматриваемом законе не называются образовательными, а только «услугами в сфере образования».

Из анализа текстов подзаконных актов и целого ряда опубликованных источников, следует, что государственные и муниципальные образовательные организации, равно как и другие организации, осуществляющие образовательную деятельность, оказывают обучающимся уже «образовательные» услуги, в том числе платные и бесплатные. Иными словами, когда речь идёт об образовательной деятельности образовательных организаций, получающих государственный или муниципальный заказ, термин «муниципальные и государственные» к бесплатной части услуг образовательной организации уже не используется. В законодательных документах вся деятельность образовательных организаций называется термином «образовательные услуги».

В то же время у многих специалистов системы образования, сложилось мнение, что словосочетание «государственные и муниципальные услуги в сфере образования» вполне заменяет понятие «бесплатные образовательные услуги», а вместе с термином «платные образовательные услуги» составляет (заменяет) понятие «образовательные услуги» образовательного учреждения.

Однако использование в одном ряду словосочетания «государственные и муниципальные услуги в сфере образования» и термина «платные образовательные услуги», их написание через запятую не является корректным, поскольку понятия, которые они обозначают, не являются понятиями одного уровня и принадлежат разным видам деятельности.

«Государственные и муниципальные услуги в сфере образования» – это понятие из сферы управления государством. Причем, основным его признаком является наличие государственного или муниципального заказа, что говорит об участии в оказании этих услуг государственных органов власти и муниципальных органов управления.

Понятия же «образовательные услуги», «платные образовательные услуги», «бесплатные образовательные услуги» принадлежат образовательной деятельности образовательной организации. Причем, сознательно или несознательно, правильно или неправильно, но в практике этой деятельности они используются как экономические понятия, определяющие характеристики вида экономической деятельности хозяйствующего субъекта.

Так как понятие образовательных услуг законодательно не определено, а научная теория, которая призвана формировать научно обоснованное понимание этого термина, доступна сравнительно небольшому числу специалистов, то это понятие трактуется произвольно различными руководителями и специалистами, осуществляющими управление в сфере образования, работниками организаций осуществляющих

образовательную деятельность, обучающимися и их родителями (законными представителями).

Вольные толкования понятий «услуги» и «образовательные услуги» привели, в частности, к тому, что в обществе созрело представление о том, что образование – есть отрасль сферы услуг, которая должна действовать и зарабатывать деньги, на принципах, которые приняты, например, в системе общественного питания; что образовательная деятельность – это деятельность, которая сродни знакомой всем деятельности сферы бытовых услуг; что деятельность образовательных учреждений постепенно сведется к платной деятельности, поскольку услуги бывают только платные; что теперь в образовании должны действовать заказчики, клиенты, которые всегда правы; что педагогические работники должны оказывать своим обучающимся образовательные услуги.

Все эти суждения и утверждения распространялись и до сих пор распространяются с помощью средств массовой информации, интернета, внушаются работникам образования и родителям (законным представителям) обучающихся на различных собраниях и, как ни странно, тиражируются в наукообразном виде через систему повышения квалификации.

Не случайно, что внедрение в массы таких суждений о понятии «образовательная услуга» приобрело негативную окраску. Большая часть общественности встревожена тем, что с введением в обиход термина «образовательная услуга», ранее бесплатное образование будет заменено платным. Педагоги недовольны тем, что понятие «образовательная услуга» применительно к их деятельности практически приравнило их высокую миссию к деятельности, сравнимой с работами, осуществляемыми банно-прачечным комбинатом.

И только определенной категории родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся понравилось, что образовательная деятельность – это деятельность по оказанию услуг населению. Это, как показалось, дало право требовать от педагогов, чтобы те учили их детей тому и так, как эти «заказчики» и «клиенты» того пожелают.

Все эти суждения о смысле термина «образовательная услуга», строятся из неверного, можно сказать, вульгарного понимания такого экономического понятия, как «услуга», и его приложения к образовательной деятельности. В связи со сложившейся в образовании путаницей в использовании термина «услуга» и неоднозначным его восприятием представляется актуальным раскрытие хотя бы отдельных сторон экономического смысла понятия об образовательной услуге.

С точки зрения классической экономической теории вся хозяйственная человеческая деятельность условно разделяется на два вида: 1) деятельность, в результате которой создаются новые материальные объекты – вещи, не существовавшие ранее предметы, и 2) деятельность, направленная на изменение физических свойств существующих предметов, объектов, в том числе человека. Первый вид деятельности называется производством продукции. Когда эта продукция предназначена для продажи или обмена, можно говорить о производстве товаров. Второй вид деятельности называется производством услуг.

Услуги – это трудовая целесообразная деятельность, с одной стороны, в результате которой не создается новый, ранее не существовавший объект (вещный продукт), как в случае с производством продукции, когда создается новый объект (вещный продукт), но изменяются, с другой стороны, свойства уже существующего объекта. Услуги, направленные на изменение свойств человека, относятся к так называемым «чистым» услугам, понимаемых как услуги нематериального характера. В частности, к «чистым» (нематериальным) услугам относятся услуги пассажирского транспорта, здравоохранения, культуры, физкультуры и спорта и, конечно же, образования. Образование, как и культура, здравоохранение и другие сферы из перечисленных выделяются из общего ряда услуг тем, что «предметом труда» в процессе производства образовательных услуг являются свойства человека, как объекта воздействия.

Основной отличительной чертой «чистых» услуг по сравнению с производством вещественной продукции и услуг, направленных на изменение свойств вещей, является то, что производство чистых услуг совпадает по времени и пространству с их потреблением. Например, если холодильник может быть произведен в одном городе, а будет использован потребителем в другом, да еще и через какое-то время после его производства, то, чистая услуга, в том числе образовательная, производится и потребляется в одном и том же месте и в одно и то же время. Так, производимая в школе образовательная услуга тут же в школе «потребляется» обучающимися в момент ее производства.

В случае с холодильником (вещной продукцией) потребитель не знает и не интересуется, в каких производственных условиях производился этот холодильник. Его интересуют только потребительские свойства этой продукции. Другое дело – услуга, направленная на изменение свойств человека, как объекта воздействия, в том числе и образовательная. То, что совпадают по времени и пространству процесс ее производства и потребления, обуславливает не только заинтересованность потребителя в основных результатах этой услуги, но и важность условий, в которых эта услуга оказывается. Нельзя оценить образовательную услугу, как качественную, если положительный результат

обучения достигался за счет непомерных учебных, психических и физических перегрузок, при отсутствии благоприятных санитарно-гигиенических и других условий.

В связи с недостаточно четким толкованием в образовании экономического понятия образовательной услуги, в образовательную сферу в последнее время проникают термины, свойственные другим отраслям, в которых производят услуги других видов, отличных от образовательной услуги. Так, нередко в публикациях на тему образования, в программах развития образовательных учреждений, когда речь идет об образовательных услугах, как уже отмечалось, неправомерно используется термин «клиент». Этим термином называют обучающихся, а иногда и их родителей. Клиенты сферы обслуживания – это категория потребителей, которые не участвуют непосредственно в процессе «оказания услуг», но предоставляют для производственного воздействия в предприятия бытового обслуживания, принадлежащие им предметы личного пользования: одежду, обувь, белье и т.п. Термин «клиент», принадлежит именно сфере бытового обслуживания и ряду других отраслей непроизводственной сферы, и совершенно неправомерно его использовать в образовании. Да и смысла в этом никакого нет.

Пять отраслей, относящиеся к сфере услуг, но имеющие своим объектом воздействия собственно человека, имеют свою оригинальную терминологию, включающую и специальные обозначения для потребителей этих услуг. Так потребители, пользующиеся услугами пассажирского транспорта, именовываются пассажирами, потребители медицинских услуг – пациентами или больными, культуры – зрителями и т. д. Нетрудно догадаться, что потребители образовательных услуг называются обучающимися. Этот термин закреплён официально в законодательстве, и пользоваться следует им и более конкретными терминами (учащийся, воспитанник, студент, аспирант и т. п.), которые также официально установлены Законом 273-ФЗ (ст. 33 ч. 1).

Еще одна распространенная ошибка заключается в том, что педагогических работников неправомерно считают и называют теми, кто оказывает образовательные услуги. Педагогические же работники организаций, осуществляющих образовательную деятельность, не оказывают никакой услуги своим обучающимся. Они их обучают, воспитывают в ходе осуществления своей трудовой деятельности, в ходе выполнения своих педагогических функций, установленных трудовым договором, должностными инструкциями и иными документами. Образовательные услуги предоставляет обучающимся организация, осуществляющая образовательную деятельность, как юридическое лицо, имеющее разрешение (лицензию) на образовательную деятельность и, соответственно, на оказание этих услуг.

Производство образовательной услуги в школе осуществляется с помощью совместной трудовой деятельности всех работников: и директора школы, и его заместителей, и педагогов, и технического персонала, включая «техничек» (уборщиц), кочегаров, сторожей, и т. д. Каждый из них осуществляет свои трудовые функции в деле производства образовательной услуги. Правильно будет говорить, что каждый из работников участвует в производстве и предоставлении образовательных услуг, но совершенно неправильно говорить, что каждый из них или кто-то из них оказывает образовательную услугу.

Образовательные услуги представляют собой трудовую целенаправленную деятельность по обучению и воспитанию граждан, получающих образование в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, результатом которой является формирование, развитие, совершенствование их личностных свойств и характеристик, в том числе касающихся физического состояния. Данное определение дано как бы в первом приближении. Оно нуждается в более серьезной научной проработке, но в целом в достаточной мере отражает суть понятия «образовательные услуги». Как видно из этого определения, понятие «образовательные услуги» не несет и не может нести в себе, что-либо негативное, а его использование, внедрение в систему отношений в сфере образования не должно и не может вызывать отрицательные последствия.

Отрицательное отношение к понятиям «услуги», «образовательные услуги», имеющее место в профессиональной образовательной среде и в определенных кругах общественности, связаны не негативным содержанием, которое несут эти понятия сами по себе, а с их неправильным толкованием, и именно ненаучная трактовка этих понятий обуславливает наличие целого ряда негативных явлений в образовании.

УДК 37.01

ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА И ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ ОСНОВАНИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ.

Абросимова Т.Я., к.филос.н., доцент, Email: abrosimova@apkpro.ru

Бондарева Я.В., д.филос.н., зав. кафедрой, Email: bondareva@apkpro.ru

ФГАОУ ДПО АПКиППРО, Москва, Россия.

Аннотация. В условиях осознания мультипликативности и континуальности мира невозможно ориентироваться на единый методологический подход, единственную модель мира. Наряду с рационализмом, право на существование обрели иные методологические подходы, такие как диалогический, экзистенциалистский, герменевтический, синергетический. В них на первый план выдвигается не объект и поиск объективной истины, а субъект со всем богатством его внутреннего духовного мира и субъект-субъектные отношения, как в образовании, так и во всех других сферах человеческого бытия. Паритетный диалог на всех уровнях только и сможет обеспечить решение и частных проблем и выживание всего человечества/

Ключевые слова: педагогический диалог, мировоззрение, цельная личность, цельное знание, творчество.

POSTNONCLASSICAL PARADIGM AND MORAL BASES OF MODERNISATION EDUCATION IN RUSSIA.

Abrosimova T. Ya., Ph.D.(Philosof), associate professor, Email: abrosimova@apkpro.ru

Bondareva Ya.V., D.ofSci.(Philosof), Head of the Chair, Email: bondareva@apkpro.ru

APD RTE, Moscow, Russia

Annotation. In terms of awareness multiplicative continuity and peace can not rely on a single methodological approach, a single model of the world. Along with rationalism, the right to exist have found other methodological approaches, such as dialogic, existentialist, hermeneutic, synergistic. They brought to the forefront not the object and search for objective truth, and the subject with all the richness of his inner spiritual world and subject-subject relationship, both in education and in all other spheres of human existence. Parity dialogue at all levels, and only able to provide a solution and individual problems and the survival of all mankind /

Keywords: Pedagogical dialogue, world view, whole person, whole knowledge, creativity.

Формирование современной модели образования происходит в условиях глобального антропного кризиса, суть которого в отставании духовно-нравственного развития человечества от научно-технического прогресса. В равной мере это состояние присуще и России. В этой ситуации, выстраивая систему обучения и воспитания, государство, общество и семья в полной мере должны осознавать, что образование – многоплановое, сложное понятие. Оно обозначает и сферу социальной практики, и отраслевую систему, и

специально организованный процесс, и определенный результат деятельности. В зависимости от того, какой смысл вкладывается в это понятие, формулируются цели и задачи образования, выбираются методологии и методы обучения и воспитания молодого поколения.

Модернизационные процессы в образовании проходят на фоне доминирования постнеклассической парадигмы в науке, наиболее значимыми чертами которой становятся распространение междисциплинарных и проблемно-ориентированных форм исследовательской деятельности; распространение комплексных исследовательских программ; соединение фундаментальных и прикладных исследований; интенсификация процессов интеграции и дифференциации в построении картины познания; стремление к отражению реальности, в центре которой находится человек, проблемы ценностей и смысла его бытия; включение ценностных факторов в состав объясняющих положений научного исследования; утверждение принципа исторической реконструкции в исследованиях различных уровней и областей; повышение значения для развития наук социально-экономических, духовных, политических и других факторов и целей; представление науки как части жизни общества, детерминируемой общим состоянием культуры.

На основе ряда критериев можно выделить следующие отличия классической, неклассической и постнеклассической парадигм науки:

Критерии	Классическая (XVII-XVIII вв.)	Неклассическая (рубеж XIX-XX вв.)	Постнеклассическая (с последней трети XX в. по настоящее время)
Представление об объекте научного познания	Объект – «тело», «вещь» - простая механическая статичная система. Человек - тоже «вещь»). Детерминизм, редукционизм.	«Тело», «вещь» - процесс. Принцип относительности результата к средствам познания.	Сложные, самоорганизующиеся и саморазвивающиеся системы. Порядок и хаос. Текст как предмет познания. Синергетика как междисциплинарный подход. Глобальные проблемы в науке и обществе.
Представление о субъекте и его познавательных способностях	Субъект - «абсолютный наблюдатель». Исключение из процесса познания личностных качеств ученого.	Субъект как средства и операции деятельности и влияния на объект. Иррациональный остаток в каждой сфере знания об объекте.	Субъект - «человек как целостный голос» со своей судьбой и индивидуальностью. Учитываются его личностные качества и отношение к объекту. Субъект и объект влияют друг на друга. Субъект-субъектные отношения.

Представление об истине	Тождественность знания объективной реальности. Единая и единственная истина. Итог научного познания «идея как монологический вывод».	Релятивизм: знание не имеет абсолютного обоснования. Изменчивость и неустойчивость его определяются индивидуальными особенностями субъекта.	Знание об общих свойствах предметов и их индивидуальных особенностях, ценностно-целевой характер истины. «Монологическая форма восприятия познания и истины – лишь одна из возможных форм».
Представление о научном методе	Единый научный метод: естественнонаучный рационализм как парадигма любого научного исследования. Анализ, математизация, детерминизм и догматизм. Методологический монизм.	Возрастание роли синтеза, принципов дополнительно-сти, дискретности, квантования, вероятности, относительности. Отход от наглядности, абстрактное моделирование	Синергетика как междисциплинарный подход: системность, целостность, нелинейность, развитие, коэволюционность. Зависимость научного познания от личных качеств и специфики языка субъекта, его ценностных ориентаций. Методологический плюрализм.
Представление о характере результатов научного знания	Абсолютно точная картина реальности; научная теория - зеркальное отображение действительности; . Механическая картина мира. Представление о мире как часовом механизме.	зависят от способов взаимодействия исследователя с объектом. Релятивизм. Возникновение стыковых дисциплин	Знание - вероятностное, относительно- истинное. Сближение идеалов естественнонаучного и гуманитарного знания. Диалог наук и культур. Возрастание роли науки в исследовании глобальных проблем.

Какими же путями происходит интеграция постнеклассической науки и образования?

В истории развития образования сложились, по крайней мере, две основные философско-педагогические парадигмы понимания его сущности. Первая рассматривает образование как передачу и усвоение знаний, постижение истины. В развитом виде эта система образования опирается на принципы классического рационализма. Он ориентирован на признание в качестве образца любого знания естественных наук, в системе которых рассматривался и человек.

Объективная истина, источником которой является учебник или учитель, является главной целью образования и преподносится в монологической форме. Здесь педагог как обладатель общепризнанной научной истины осуществляет «научение... незнающего и ошибающегося». Обучающийся при этом оказывается в роли объекта воздействия педагога. Такое отношение М.М. Бахтин называл «педагогическим диалогом», [1] но его стоит рассматривать лишь как имитацию диалога в философском смысле.

Ориентация на узко дисциплинарный подход без горизонтальных межпредметных связей, жесткое разграничение гуманитарных и естественных дисциплин, разделение воспитательного и учебного действия давали в результате узкого специалиста,

обладающего большим объемом информации. Следствием этого является отсутствие у специалиста целостного мировоззрения и стройной картины мира, фрагментарное видение реальности, что в условиях современного технического прогресса может представлять опасность для всего человечества. Опора в образовании преимущественно на научную истину развивает формальный интеллект и делает человека «слишком «завершенным», имеющим на все случаи жизни готовое суждение». [2].

В современных условиях складывается другая философско-педагогическая парадигма, поскольку общество, пережив достижения и трагедии индустриальной цивилизации, вступило в постиндустриальную, информационную стадию своего развития. Стало ясно, чем более сложным и многообразным становится человечество, чем дальше оно продвинулось в создании на основе естественнонаучных знаний цивилизационных благ комфортного существования, тем очевиднее зависимость его дальнейшего прогресса от степени овладения социально-гуманитарными науками и ориентации на систему нравственных ценностей. В отличие от индустриального информационное общество, по мнению французского социолога Ж. Эллюля, «культуроцентрично». [3] В нём интеллект и духовная константа личности и всего общества приобретают совершенно новое значение: выживание в условиях глобального кризиса требует от человека обретения своей цельности.

В этой ситуации образование должно стать усвоением культуры, на основе которой возникает образ будущего общества, закладывается «матрица» его дальнейшего развития, готовятся кадры для формирования новой инфраструктуры его бытия. Такие идеи развивают представители герменевтики. Так, Г. Гадамер, рассматривает образование как «историческое понятие», относящееся к числу «ведущих гуманистических понятий», содержание которого меняется в зависимости от этапа развития общества в целом. [4].

Итак, возникла историческая необходимость нового взгляда на человека, условия его бытия и иного понимания природы и целей образования.

Большой вклад в опережающее осмысление этих проблем внесли русские философы эпохи религиозно-философского ренессанса, а также европейские и русские представители диалогического направления, герменевтики, экзистенциализма и синергетики.

Так, по мнению В.С. Соловьева, задачей образования является формирование «цельной личности», а средством – «цельное знание». Он исходил из того, что знание не может быть сведено только к теоретическому уровню, а должно соответствовать всем потребностям человека. Он выделил три вида потребностей:

1. Достижение теоретического знания, то есть, как утверждал Платон, поиск истины.

2. Достижение добра (социальная сфера). Это – область нравственности или, как говорится сегодня, нравственно-правового воспитания.

3. Создание красоты путем творчества и эстетического развития. [5].

Развитие идей В.С. Соловьева о необходимости выработки философского обоснования системы образования связано с именем известного ученого–педагога, философа и публициста С.И. Гессена (1887-1950), основной проблемой творчества которого явился вопрос о роли педагогической науки в обучении и воспитании. Рассматривая педагогику как науку, предметом которой является образовательная деятельность, С.И. Гессен разделил все науки на теоретические и практические. «Первые

исследуют бытие, как оно существует, независимо от наших человеческих целей и желаний...Цель свою они видят в установлении законов сущего...От них резко отличаются *практические науки, устанавливающие правила, или нормы нашей деятельности. Это науки не о сущем, а о должном*, исследующие не то, что есть, а то, как мы должны поступать...Очевидно к этим именно наукам относится педагогика». [6]

В сущности, эти идеи можно рассматривать как пролог новой антропологии, в которой человек, по мысли русского философа С.Н. Булгакова, предстает как существо мыслящее, общественное и творчески действующее в мире. [7]. Реализация таких антропологических идей требовала нового взгляда на сущность образования и его историческую природу и социальную роль. Так, философы-диалогисты (М.М. Бахтин, О. Розеншток-Хюсси, М. Бубер) рассматривают образование не только как сферу узкопрофессиональной деятельности педагогов, но как большую «модель всякой жизни, происходящей во времени». По этой модели происходит «взращивание человеческого рода, его вскармливание и воспитание». Образование реализует свои функции, связывая «между собой людей различных времён», соединяя поколения в общем пространстве, - утверждает О. Розеншток-Хюсси. Он исследует механизмы этого процесса, способы взаимодействия участников «образовательного пространства» - понятие, которым широко оперируют современные педагоги. Смысл отношения, в которое вступают при этом учитель и ученик, заключается в установлении «сообщества обучения». Участники этого процесса лишь внешне кажутся современниками, но, по сути, являются «разновременниками» [8]. На первый взгляд, это утверждение кажется абсурдным: ведь все мы живем в одном физическом пространстве и времени. Однако, в процессе образования необходимо создать интеллектуальное и духовное единство представителей разных поколений, иначе снова и снова возникает проблема непонимания «отцов и детей».

В «сообществе обучения» решаются две задачи. Первая: учитель несёт ученику знание о жизни, «предшествующей его рождению», стремится «одухотворить» ученика, вызвать желание постигнуть прошлое и использовать полученное знание для построения своего будущего. Всякий учитель, по мнению О. Розенштока-Хюсси, «воплощает в себе для ученика не собственное время, но всю жизнь от Адама и с самых незапамятных времён... Наоборот, ученик воплощает в себе для учителя не его собственную молодость, а весь последующий мир вплоть до Страшного суда». В ходе диалога учитель и ученик устанавливают «равновесие между прошлым и будущим», становятся обладателями совместного времени. Именно так, утверждает О. Розеншток-Хюсси, «вращивание и обучение создают настоящее», а «правильный способ этого вращивания уничтожает и для старого и для молодого бездну, разделяющую не только их времена, но и все времена в целом». Это означает, по мысли философа, «что человек создан для того, чтобы принадлежать всем временам». [8].

В таком диалоге решается и вторая задача: воспитание человека, формирование его личности. При этом вновь необходимо осознавать и разрешать очередное противоречие. Оно заключается в том, что воспитатели нередко предлагают ученику образы человека «в готовом виде ещё до того, как устанавливается сообщество обучения». Тогда нередко ученик просто отвергает такие идеалы, будь это «всесторонне развитая личность», английский джентльмен или «белая бестия». Хорошее воспитание удастся в той мере, в какой воспитатель и воспитуемый оказываются в состоянии отказаться от своих собственных идеалов человека и в результате совместных «бесконечных усилий» придти к созданию реального образа человека, к тому, что «животное по имени «человек» может действительно стать человеком» [8].

При этом ученик перестает быть объектом педагогического воздействия взрослого и становится равноправным участником их диалога. Диалог, в котором рождается «сообщество обучения» и решаются поставленные задачи, М. Бубер называет «настоящим». Это спонтанный диалог, не обусловленный заранее ни в каких своих частях, в нем каждый обращается непосредственно к своему партнеру и вызывает его на непредсказуемый ответ. По мысли М. Бубера, каждый «настоящий урок» должен быть «встречей» учителя и ученика, выглядеть как «настоящий, а не игрушечный поединок», осуществляемый в живой речи. [9]. При этом полномочия учителя должны проистекать из его личности. Педагог – концентрированное выражение внешнего мира с его требованиями и правами в отношении ребенка. В глазах ребенка он олицетворяет и воплощает всю взрослую реальность. Он представляет учебную программу (знания и навыки), социальные

поведенческие установки, нравственный императив (ценности).

Эти философские идеи вполне оказываются работающими в условиях современного образования, хотя все еще и не являются господствующими.

Современная система образования включает в программы обучения материалы трех типов культуры: естественные науки, социально-философский цикл дисциплин и предметы «духовно-образной» культуры.

Еще в начале XX века поэт, философ, писатель Д.С. Мережковский (1865 – 1941) дал философское обоснование сущности этих трех типов культуры. В своем единстве они представляют онтологический, аксиологический и антропологический аспект видения мира и человека. В первом случае культура предстает как процесс творения нового бытия, во втором – как система ценностей. В третьем – как проблема человека, носителя и творца культуры.

Традиционно в образовательном процессе элементы трех типов культуры представлены в следующем виде:

Наука	Философия	Духовно-образная культура
Основные учебные предметы цикла естественных наук: физика, химия, биология, география, математика и др.	Основные учебные предметы социально-философского цикла: история, обществознание, правоведение, граждановедение, этика, история религиозной культуры и др.	Основные учебные предметы эстетического цикла: литература, музыка, изобразительное искусство, танец, художественная гимнастика и др.
идеи	ценности	язык
ценности	идеи	ценности
язык	язык	идеи

Все они содержат определенные **идеи**, ориентированы на духовные и материальные **ценности**, выражены в разных формах естественного вербального **языка**, языка звуков, красок и движений или специального языка научных символов. Однако, реальное значение этих элементов в разных учебных предметах различно, а иерархия акцентов характеризует специфику каждого вида культуры. В пределах цикла естественных наук решается задача познания истины, законов развития объективного мира, создания новых научных идей, теорий и гипотез, освоение понятийного аппарата языка науки. Научные теории и программы рождаются в результате созерцания и наблюдения, эксперимента и мыслительных операций разного уровня. В этом цикле значения всех категорий и понятий строго однозначны, их легко можно найти в соответствующем научном словаре. Они фиксируют уже «ставшее», прошлое состояние объектов исследования. Их назначение – практическое использование знаний ради построения цивилизации.

Развитие человека как общественного существа происходит через реализацию возможностей социально-философского блока. Его главное содержание – социально-нравственные ценности, которые научно не могут быть обоснованы и доказаны, а принимаются нашим сознанием просто потому, что мы люди, а не природные существа. Вступая в область социально-гуманитарного знания, мы начинаем испытывать некоторые затруднения в определении значения тех или иных обществоведческих понятий и терминов. Причина этого состоит в том, что в различных системах описания социального мира значения могут включать противоположные по смыслу определения, хотя каждая из систем фиксирует их достаточно четко. Идеи и ценности предметов социально-философского цикла рождаются из актуальных потребностей общества, но все они обращены в будущее.

Третья область бытия человека – сфера творчества, духовно-образная культура. Ее основным орудием является национальный язык, язык разных областей культуры, представленных в виде разнообразных текстов. Каждый из видов духовно-образной культуры является результатом индивидуального творчества со своим неповторимым языком и потому принципиально непереводим в иную семантическую систему. Духовно-образная культура есть форма памяти, в которой фиксируются переживания людей, события, имеющие место в прошлом, но, безусловно, влияющие на настоящее и будущее. Именно в этой сфере постигается красота и совершенство мира и человека.

Однако наличие этих трех форм культуры в системе образования автоматически не ведет к формированию «цельного человека». «Цельный человек» возникает там, где процесс образования позволяет органично объединить **истину** как результат освоения теоретических знаний, постижение **добра** на основе нравственно-правового воспитания и умение воспринимать и созидать **красоту** как квинтэссенцию эстетического образования и воспитания. Перечисленные характеристики определяют совокупную когнитивную карту личности и учебной группы, включающую стремление и способность к различным способам описания мира, потребность усваивать многообразные ценностные ориентации, а также потребность в понимании языков разных типов культуры и специфики разных стадий развития отечественной и мировой культуры.

Идея **органической связи истины, добра и красоты**, которая должна быть реализована в системе образования и воспитания, активно разрабатывалась отечественными философами XIX - XX веков.

Освоение разных видов культуры осуществляется на основе разнообразных текстов. Философы диалогического и герменевтического направления в XX веке вскрыли

диалогическую природу текста, его онтологическую, гносеологическую, образовательную и воспитательную функцию. Известный русский философ и филолог М.М. Бахтин исследовал принципы понимания любого текста. Он писал: «Событие жизни текста, то есть подлинная сущность всегда развивается на рубеже двух сознаний, двух субъектов». [10]. Один субъект - автор «текста как предмета изучения и обдумывания», а другой – это автор «создаваемого обрамляющего к о н т е к с т а (вопрошающий, понимающий, комментирующий, возражающий и т.п.)» [10].

К тексту нельзя относиться как к «вещи», за ним стоит личность, ее сознание, и это «второе сознание, сознание воспринимающего, никак нельзя элиминировать или нейтрализовать», - уверен философ. [10]. Встреча субъектов «в пограничных сферах» позволит проникнуть в глубинный смысл текста, понять его не как данность, отражающую лишь прошлое состояние объекта, а как возможность возникновения новых смыслов, раскрывающих «незавершенное» бытие-событие. Ю.М. Лотман в своих исследованиях пришёл к выводу, что текст «обнаруживает свойства интеллектуального устройства», которое, являясь носителем культурной памяти, «передает вложенную в него извне информацию», «трансформирует сообщения и вырабатывает новые». [11]. Более того, в процессе взаимодействия с аудиторией «текст перестает быть лишь посредником в акте коммуникации. Он становится равноправным собеседником, обладающим высокой степенью автономности». [12]. В качестве «самостоятельного интеллектуального образования» он начинает играть регулирующую роль в диалоге учителя и ученика, в результате чего становится ясно, что процессом обучения руководит не только педагог, но и текст, который обеспечивает переход от субъект-объектных к субъект-субъектным отношениям.

Понимание текста всегда предполагает возможность разных интерпретаций его содержания. Опора в преподавании на текст, прочтение его на принципах диалогического и герменевтического анализа позволяет дать ответ на основополагающий философский вопрос: как возможно не только объяснение, но и понимание окружающего нас мира, как в этом понимании воплощается истина бытия? Разница между пониманием и объяснением состоит в том, что при объяснении, когда действует одно сознание, выявляются причинно-следственные связи. Понимание, напротив, диалогично, оно достигается при наличии минимум двух сознаний. Это свидетельство коммуникативной сущности знания. По Г. Гадамеру, подлинное понимание является не только репродуктивным, восстанавливающим в тексте первоначальный, «умерший смысл», но всегда также и продуктивным отношением. Оно требует постоянного учёта исторической дистанции между

интерпретатором и текстом, взаимодействия прошлой и сегодняшней духовной атмосферы, что приводит к рождению бесконечного количества новых смыслов.

В этом контексте для нас значима идея Ю.М. Лотмана о языке образования. Он отмечает, что любые термины и понятия имеют «смысл лишь в отношении к той модели мира, частью которой они являются». И, «когда мы приписываем слову в историческом контексте «простое», «очевидное» значение, то чаще всего происходит подстановка значения из современной исследователю модели мира. [12] Чтобы избежать некорректного осовременивания содержания, педагог должен иметь в виду, что в преподавании, как социально-гуманитарных дисциплин, так и естественных наук, необходимо обращение к разным способам постижения мира: к опыту философии, искусства, самой истории. В них также «возвещает о себе истина, не подлежащая верификации методологическими средствами науки», - утверждает Г. Гадамер. [13].

Понимание педагогом диалогической природы текста является условием успешного взаимодействия с учеником. Разнообразные тексты создают пространство диалога, в котором возникают возможности удовлетворить духовные запросы участников «сообщества обучения», сформировать каждому собственную модель мира на основе личного опыта и выстроить стратегию поведения в жизни. Здесь учитель и ученик - равноправные участники встречи, личности, ценности которых достойны уважения и могут оказать влияние на сущность диалога. Работа с текстом, освоение разных слоев его содержания способствует выработке универсальных умений межпредметного характера: отстаивать собственную точку зрения, уважать иную, находить и формулировать проблемы, намечать способы и методы их решения.

Таким образом, современное образование, выполняя свою роль важнейшей сферы жизни общества, в определении целей и задач должно опираться на комплексное использование социально-гуманитарных и естественных наук, философского и художественно-образного знания. Главной целью его должно стать развитие личности «целостного человека», познающего мир и действующего также и в интересах всего общества.

В условиях осознания мультипликативности и континуальности мира невозможно ориентироваться на единый методологический подход, единственную модель мира. Наряду с рационализмом, право на существование обрели иные методологические подходы, такие как диалогический, экзистенциалистский, герменевтический, синергетический. В них на первый план выдвигается не объект и поиск объективной истины, а субъект со всем богатством его внутреннего духовного мира и субъект-субъектные отношения, как в

образовании, так и во всех других сферах человеческого бытия. Паритетный диалог на всех уровнях только и сможет обеспечить решение частных проблем и выживание всего человечества.

Список литературы:

1. Бахтин М.М. Проблемы творчества Достоевского [Текст] / Бахтин М.М. Собр. соч. в 7 томах. Т. 2. М., 2000. С. 61.
2. Розеншток-Хюсси О. Раса мыслителей, или Голгофа веры [Текст] /Розеншток-Хюсси О. Язык рода человеческого. М.-СПб. 2000. С. 31.
3. Эллюль Ж. Другая революция [Текст] / Новая технократическая волна на Западе. – М.: 1986. – С.149.
4. Гадамер Г. Истина и метод [Текст] / Гадамер Г. //М., Прогресс. 1988. С. 50-53.
5. Соловьев В.С. Философские начала цельного знания [Текст]// Собрание сочинений В.С. Соловьева. Т.1. – СПб, 1873-1877. – С.250-406.
6. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию [Текст]/ Гессен С.И.// М.: 1995. С. 22-23.
7. Булгаков С.Н. Догматическое обоснование культуры [Текст] /Булгаков С.Н.// Соч. в 2-х томах Т.2. – М., 1993. – С. 637-643.
8. Розеншток-Хюсси О. Рабочие учат слишком мало, а учителя слишком много: разгадка Августином загадки времени [Текст]/ Розеншток-Хюсси О. //Язык рода человеческого. М.-СПб. 2000. С.50- 67.)
9. Бубер М. Проблема человека [Текст]/Бубер М.//М., 1993. С. 154.
10. Бахтин М.М. Проблема текста. // Бахтин М.М. Собр. соч. в 7 томах. Т. 5. М.: 2000. С. 310.
11. Лотман Ю.М. Текст как семиотическая проблема [Текст] / Лотман Ю.М.// Избранные статьи.- Таллинн: 1992. – С.131.
12. Лотман Ю.М. Об оппозиции «честь» - «слава» в светских текстах киевского периода [Текст]/ Лотман Ю.М. //Избранные статьи. Т. 3.– Таллинн: 1993. – С.115.
13. Гадамер Г. Истина и метод [Текст]/Гадамер Г.// М., Прогресс. 1988. С.39

УДК 378

ПРОБЛЕМА УЧЕТА ТРЕБОВАНИЙ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК ОСНОВА ПРОЕКТИРОВАНИЯ ООП ВУЗА

Кузнецов А.Н., к.пед.н., доцент, АПКППРО, E-mail: andremos@inbox.ru
Москва, Россия

Аннотация. В работе представлена инновационная классификация принципов профессиональной лингводидактики. Особое внимание уделено актуальности учета требований социально-профессиональной среды вуза и обоснованию путей формирования соответствующих аспектов социально-профессиональных компетентностей, номенклатура и содержание которых составляют основу проектирования ООП вуза.

Ключевые слова: социально-профессиональная среда, профессиональная лингводидактика, социально-профессиональные компетентности, принципы лингводидактики, основная образовательная программа (ООП)

UNIVERSITY CURRICULUM DEVELOPMENT ON THE BASIS OF THE REQUIREMENTS OF THE SOCIAL AND PROFESSIONAL ENVIRONMENT

Kuznetsov A.N., PhD.(Ed.), Associate Professor, APD RTE, E-mail: andremos@inbox.ru,
Moscow, Russia

Annotation. The article presents the innovational classification of the principles of profession-oriented linguadidactics. Particular attention is paid to the vitality of the requirements of the university social-and-professional environment, as well as grounding of the ways of development of the relevant aspects of social-and-professional competencies. The nomenclature and content of the latter are suggested as a background for the development of the Basic Educational Programmes.

Key words: social-and-professional environment, social-and-professional competencies, profession-oriented linguadidactics, principles of linguadidactics, Basic Educational Programmes

Известно, что содержание и характер системы обучения определяются, прежде всего, теми исходными положениями, которые выступают в качестве ее дидактических принципов. Проблема классификации принципов обучения является одной из центральных задач современной педагогики [1-4].

Так как основу инновационной образовательной политики составляют концептуальные базовые и целевые принципы, то новая ветвь лингводидактики – профессиональная лингводидактика, будучи междисциплинарной отраслью педагогической науки, опирается как на *специфические лингвопрофессиональные принципы* (о которых мы будем говорить ниже как об основополагающих принципах профессиональной

лингводидактики), так и на *общепедагогические принципы (которые мы будем рассматривать в качестве вспомогательных)*.

Ориентируясь на инновационную концепцию А.М. Новикова [5] о дидактическом проектировании на основе системы идей, нами была выдвинута мысль о том, что и профессиональная лингводидактика должна исходить из некоторой номенклатуры *идей*, включающей следующие:

- 1) идея антропоцентризма
- 2) идея непрерывного и опережающего характера образования,
- 3) идея синергетики и интегративности факторов образования, т.е. взаимозависимости дидактических принципов, потенциала всех учебных дисциплин, деятельности педагога и учащихся, системы образования и производства, системы образования и социальной среды, содержания и технологии подготовки, структуры и функционирования российского и зарубежного образования.

В соответствии с указанными идеями формулируются и классифицируются принципы профессиональной лингводидактики [6]. При формировании комплекса специфических принципов использовался комбинированный подход к отбору и разработке принципов профессиональной лингводидактики.

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.

Важной характеристикой специалистов, подготовка которых ведется в вузе, является профессиональный опыт, соответствующий определенной профессиональной квалификации. Подобный профессиональный опыт предполагает, что в нем имеется набор таких событий профессиональной жизни, которые вобрали в себя все значимые аспекты конкретной профессиональной деятельности.

В социологии [7] готовность личности к выполнению ее социальных функций в обществе, чаще всего, определяется совокупностью групп качеств нравственно-

содержательного, социального, содержательно-процессуального и мотивационного аспектов личности. Если исходить из позиций социально-психологического подхода, критериями сформированности готовности к труду являются: 1) необходимые знания, умения и навыки; 2) отношение к образованию и учебному труду; 3) наличие развитого, самостоятельного, творческого мышления; 4) понимание задач, которые ставит перед личностью социум; 5) осознание мотивов своей деятельности, четкое понимание своих интересов, склонностей, способностей, возможностей; 6) корреляция личных и общественных целей. Как видно, здесь готовность личности к активной трудовой жизни выражена через систему качеств, необходимых для выполнения производственных и общественных функций.

Другими словами, готовность студентов к профессиональной деятельности обусловлена потребностью общества в специалистах, испытывающих стремление к активному участию в решении задач, которые ставятся научно-техническим прогрессом, самостоятельно ставящих цели дальнейшего совершенствования в области производственной деятельности, испытывающих потребность в непрерывном обновлении, расширении профессиональных знаний. Кроме того, они должны иметь высокий уровень развития профессионального мышления, умений и навыков решения производственных задач, а также психофизиологические качества, обусловленными потребностями в длительном волевом напряжении в разнообразных условиях деятельности и пр.

Социолог рынка труда К. Фаррен предлагает подход к анализу конкурентоспособности специалиста [6], в рамках которого критерии не замыкаются на свойствах личности или на профессиональных способностях, а строятся на общих основаниях, имеющих акмеологический характер. Это критерии, в которых представлены понятия психологии (потребности), физиологии (возраст), технологии (использование и изменение технических подходов), социальных аспектов (коммуникации), организационных (лидерство), культурных (культура организации труда) и т.д. Такой универсальный подход, выходящий за рамки одной конкретной научной и профессиональной сферы (и предметной области), позволяет комплексно подходить к профессиональной реальности, которая по своему генезису также не может быть замкнута в границы одной научной (и учебной) дисциплины.

Одно из значимых преобразований системы подготовки специалистов с высшим техническим образованием заключается в том, чтобы иноязычная подготовка активно включалась в формирование у студентов умений решать задачи, определяемые

требованиями современного рынка труда относительно современной инженерной практики, на основании общей и специальной профессиональной компетентности, а также мотивационно-ориентировочной компоненты структуры личности студента и выпускника вуза.

В результате проведения комплексного поликритериального исследования современного рынка труда Российской Федерации нами было выведено частнопедagogическое следствие: необходимо пересмотреть методологию обучения иностранным языкам в инженерных вузах, опираясь не на общефилологический, а на профессионально-прагматический подход и тщательный целевой отбор лингводидактических методов [6].

В новых социально-экономических условиях наиболее значимым (с позиций работодателей) становится обеспечение удовлетворения следующих основных обобщенных требований:

- 1) сформированная ориентированность и мотивированность к профессиональной деятельности, а также социально-профессионального самосознания (осознание своего места в профессиональном сообществе) и стремления к профессиональному и личностному саморазвитию;
- 2) знание специальности и сопутствующих (сопряженных) областей, в т.ч. системы менеджмента;
- 3) способность к индивидуальной и командной работе в условиях личной ответственности, развитой стратегической компетентности, а также критической оценки себя и других;
- 4) стремление к овладению новыми профессиональными технологиями, в т.ч. информационными;
- 5) сформированная коммуникативная компетентность, включая владение иностранными языками.

Очевидно, что данные требования выходят за рамки предметной области «иностранный язык» – в традиционной трактовке ее содержания и технологии – и приводят к развитию инновационных подходов к лингвистической подготовке в системе профессионального образования на основе концепции комплексности формирования профессиональных компетентностей.

В настоящее время в соответствии с проектом федерального государственного образовательного стандарта объектами проектирования основной образовательной программы (ООП) являются общекультурные, общепрофессиональные и специальные

компетенции, что должно быть дополнено социальными компетенциями/компетентностями.

Социальные компетентности объединяют все компетентности, приобретённые студентом в процессе изучения дисциплин гуманитарного, социального и экономического, математического и естественнонаучного, а также профессионального циклов. Они являются сквозными по характеру и базовыми по генезису формирования основного массива других профессиональных компетенций.

Социальные компетенции являются основными, т. к. они объединяют все компетенции, приобретённые студентом в процессе изучения дисциплин гуманитарного, социального и экономического, математического и естественнонаучного, а также профессионального циклов. Они являются сквозными по характеру формирования и базовыми по генезису формирования основного массива других профессиональных компетенций.

И.А. Зимняя [8] выделяет три группы основных социальных компетентностей:

- компетентности, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, члену общества;
- компетентности, относящиеся к межличностному взаимодействию в социальной и производственной сферах;
- компетентности, характеризующие человека как субъекта разных типов, видов и форм деятельности.

В соответствии с этой классификацией основными социальными компетентностями признаются компетентности гражданственности, саморазвития, здоровьесбережения, социального взаимодействия, а также коммуникативной, информационно-технологической и организационно-деятельностными компетентностями. Это существенно для подготовки специалистов, во-первых, как полноценных личностей, и, во-вторых, в связи с тем, что любая профессиональная деятельность имеет два контекста: предметный и социальный [9]; причем адекватная реализация второго контекста играет чрезвычайно важную роль для эффективности производственной деятельности.

В настоящее время научно-методические коллективы ряда вузов (в т.ч. МГАУ, НИТУ «МИСиС», НИЯУ «МИФИ» и др.) ведут разработку паспортов социальных компетентностей в соответствии с тремя стандартными инструментальными дескрипторами (знать, уметь, владеть) и применительно к приоритетности той или иной компетентности для конкретного профиля выпускников.

Применительно к предметной области «Иностранный язык» все эти аспекты социально-профессиональных компетенций могут быть развиты средствами единиц содержания и элементов технологии профессиональной иноязычной подготовки.

Так, к области гражданственности можно формировать, в частности, знания структуры и системы государственного устройства и управления, механизмы и способы реализации гражданских прав, степени свободы и меры ответственности за действия, противоречащие правовым основам; умения проявлять и отстаивать гражданскую позицию, ценности и убеждения, делать самостоятельные выводы относительно общественно-политической жизни государства и общества; владение способами проявления гражданской позиции, отстаивать и защищать свои права в стандартных и нестандартных социально-общественных ситуациях.

В области здоровьесбережения возможно развивать знания основ валеологии, т.е. норм здорового образа жизни, форм и методов работы по совершенствованию процессов чередования труда и отдыха, степени свободы выбора образа жизни и меру ответственности за несоблюдение (нарушение) правил здорового образа жизни и за причинение вреда окружающей среде, основ экологической безопасности жизнедеятельности человека и разумного природопользования, правил техники безопасности в данной отрасли промышленности и методов защиты производственного персонала и населения от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий; умения предвидеть последствия опасных для здоровья ситуаций и находить решения для выхода из нее; владение элементами экологического сознания.

В области социального взаимодействия – знание типов социального взаимодействия (общество, общность, коллектив, семья, друзья, партнеры), особенностей других культур и религий, принципов социальной мобильности, видов и форм сотрудничества; умения урегулировать конфликты различных уровней; реализовать свои потребности и цели группы с учётом конкретных обстоятельств, а также особенностей других людей и социальных структур; владение формами и методами предвидения и планирования конкретных коммуникативных ситуаций, приемами и средствами предупреждения конфликтов, культурой толерантного поведения.

Что касается области общения, то здесь возможно развивать знания основ традиций родной и других культур, правил оформления устных и письменных текстов на родном и иностранном языке, правил аргументации в диалоге и монологе, правил оформления деловой документации, принципов решения коммуникативных задач,

уровней воздействия на реципиента; умения начинать, направлять, контролировать коммуникативный процесс; владение культурой устного и письменного общения на родном и хотя бы одном иностранном языке (желательно на уровне В-2 в соответствии с Единой европейской шкалой уровней владения языками), средствами делового общения, опытом решения коммуникативных задач в различных ситуациях, а также основами делового этикета.

В области информационно-технологической компетентности мы можем поставить задачу развития знаний сущности и значения информации в развитии современного общества, основ поиска, анализа, систематизации информации; умения преобразовывать информацию (чтение, конспектирование, перевод); владение основными способами и средствами получения, анализа, хранения, переработки и передачи профессионально значимой информации, культурой и опытом активного пользования мультимедийными технологиями для достижения профессиональных целей.

Что касается области самосовершенствования, то здесь возможно развивать *знания* форм и методов работы по совершенствованию в процессе и в рамках профессиональной деятельности и социальной значимости осваиваемой профессии и специальности; *умения* рефлексировать реальное состояние уровня компетентностей, планировать и организовывать свою жизнь, находить способы и средства для осуществления планируемых действий и достигать цели наиболее эффективным образом; владение культурой мышления и основными положениями социальных, гуманитарных, экономических и естественнонаучных дисциплин для решения профессиональных задач через осуществление интеллектуальных аналитико-синтетических действий (рефлексии, критического мышления, целеполагания, систематизации, конкретизации, классификации, анализа, синтеза, прогнозирования, планирования, обобщения, абстрагирования, саморегуляции и управления своими психическими состояниями и намерениями в достижении поставленных целей и пр.), мотивированностью к самосовершенствованию (в т.ч. саморазвитию и повышению квалификации) в области предстоящей профессиональной деятельности, а также формами, методами и средствами самообразования, самовоспитания, саморазвития.

В области организационно-деятельностной компетенции речь может идти о развитии знаний особенностей научной организации и методов анализа и моделирования своей профессиональной деятельности; умениях находить организационно-технологические и управленческие решения в типичных

профессиональных ситуациях; владении инструментальными средствами организации деятельности.

При планировании учебного процесса следует принять, что базовая структура знаний, необходимая студенту для освоения социальных компетенций в вузе, должна формироваться в рамках получения учащимся стохастического социального опыта до поступления в вуз, а также на этапе среднего образования – в соответствии с потенциальными ООП для общеобразовательных и специальных учебных заведений.

Для достижения требуемого уровня сформированности профессионально-социальных компетентностей студентов рекомендуется широко использовать в учебном процессе по иностранному языку активные и интерактивные формы проведения занятий (компьютерные симуляции, деловые и ролевые игры, разбор конкретных ситуаций, психологические и иные тренинги) в сочетании с внеаудиторной работой. В рамках учебных курсов должны быть предусмотрены встречи (и лекции) с представителями зарубежных компаний, государственных и общественных организаций, мастер-классы экспертов.

Оценка уровня сформированности социальных компетенций включает текущий контроль, промежуточную аттестацию обучающихся и итоговую государственную аттестацию выпускников. Конкретные формы и процедуры текущего и промежуточного контроля знаний по дисциплине могут разрабатываться вузом самостоятельно и должны доводиться до сведения учащихся в первый период обучения.

Для аттестации обучающихся на соответствие их личных достижений поэтапным требованиям к уровню сформированности компетенции должны создаваться фонды оценочных средств, включающие типовые аспектные задания, тесты и методы контроля, позволяющие оценить знания, умения и уровень владения каждой из приобретённых социальных компетенций. Среди рекомендуемых методов контроля - включенное и невключенное наблюдение за деятельностью учащихся, проектирование и использование элементов проблемных ситуаций в рамках квазипрофессионального социального партнерства, метод проектов и пр. Окончательный уровень сформированности комплекса социальных компетенций позволяет оценить итоговая государственная аттестация, включающая защиту бакалаврской выпускной квалификационной работы и государственный(-ые) экзамен(ы).

Вузом должны быть созданы условия для максимального приближения программ текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся к условиям их будущей профессиональной деятельности — для чего кроме преподавателей

конкретной дисциплины в качестве внешних экспертов должны активно привлекаться работодатели, преподаватели, читающие смежные дисциплины и т.п. Важно отметить, что обучающимся должна быть предоставлена возможность оценивать содержание, организацию и качество учебного процесса, а также работу ведущих преподавателей.

Вуз должен быть обеспечен минимально необходимым для успешного формирования социальных компетенций перечнем материально-технического оснащения. Кроме того, вуз (и отдельные кафедры) должны сотрудничать с ведущими экспертами и предприятиями отрасли.

Как видно из представленного фрагмента паспорта, многоуровневая компонентная структура социальных компетентностей хотя и является сложным объектом для изучения и проектирования, но, будучи представленной в компонентно-блочной модели, может быть содержательно конкретизирована и оценена.

В качестве перспективного направления научно-методического проектирования сегодня стоит актуальная и перспективная задача разработки системы оценки сформированности по каждому блоку и на разных уровнях развития компетентности.

Список литературы

1. Профессиональная педагогика / Коллектив авторов. – М. Ассоциация «Профессиональное образование», 2010. – 457с.
2. Загвязинский В.И. Теория обучения. Современная интерпретация.– М.: Academia, 2001. - 188с.
3. Пассов Е.И. Методика обучения иностранным языкам // Принципы обучения иностранным языкам - Воронеж: Интерлингва, 2002. – № 4. – 40 с.
4. Селиванова И. Всемирный институт непрерывного образования // Вестник высшей школы, 1992 , № 2 – С.14–16.
5. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе: Парадоксы наследия, векторы развития. – М.: Эгвес, 2000. – 272 с.
6. Крупченко А.К., Кузнецов А.Н. Генезис и принципы профессиональной лингводидактики: Монография - М.: Изд. АПКППРО, 2011. – 160 с.
7. Гурова Р.Г. Социологические проблемы воспитания. - М.: Педагогика, 1981. - 176 с.
8. Зимняя И.А. Формирование и оценка сформированности социальных компетентностей у студентов вузов при освоении нового поколения ООП ВПО. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010.
9. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: компетентностный подход. – М. 1991.

УДК 371.68; 371.64; 004.9

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА РЕАЛИЗАЦИИ ОСНОВНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ СИСТЕМЫ СПО

Алексахин С.В., д.т.н., E-mail: aleksahin.s@firo.ru,
Ладынина О. А., E-mail: olga.lado@gmail.com,
Тармин В.А., к.т.н. E-mail: tarmin.v@firo.ru,
Факторович А.А., д.п.н.,
Федеральный институт развития образования, Москва. Россия.

Аннотация Рассмотрены методологические и технологические подходы организации мониторинга качества реализации основных профессиональных образовательных программ системы среднего профессионального образования

Ключевые слова образовательные технологии; эффективность образовательных технологий;

METHODOLOGICAL AND TECHNOLOGICAL FOUNDATION OF THE QUALITY MONITORING OF THE BASIC PROFESSIONAL EDUCATIONAL PROGRAMS OF SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION

Aleksakhin S.V., D.Sc.(Tech.), E-mail: aleksahin.s@firo.ru,
Ladynina O.A., E-mail: olga.lado@gmail.com,
Tarmin V.A., Ph.D., E-mail: tarmin.v@firo.ru,
Faktorovich A.A., D.Sc.(Pedag.),
The Federal Institute for Educational Development, Moscow, Russia.

Abstract the article discusses the methodological and technological approaches to monitoring the quality of implementation of the basic professional educational programs of secondary professional education

Keywords: educational technology, the effectiveness of educational technology

Введение

В последние годы в России увеличивается внимание к профессиональному образованию, происходит пересмотр ценностей системы среднего профессионального образования. Для современного российского среднего профессионального образования характерна несогласованность предоставляемых образовательных услуг и требований к качеству и содержанию образования со стороны потребителей этих услуг. Наиболее явно это выражено в среднем профессиональном и дополнительном профессиональном образовании.

В настоящее время в сфере среднего профессионального образования (СПО) существуют различные формы социального партнерства, усиливается интеграция учреждений среднего и высшего профессионального образования, внедряются

государственно-общественные формы управления. В этих условиях особое значение приобретает качество управленческой деятельности, без повышения которого невозможно осуществлять качественную подготовку кадров по перспективным профессиям и специальностям в соответствии с лучшими международными стандартами и передовыми технологиями. Одним из эффективных способов решения поставленных задач является совершенствование методов и технологических средств управления, в том числе мониторинга, способных анализировать, диагностировать и прогнозировать тенденции и направления развития системы образования, корректировать образовательную систему региона, отдельного города или деятельность конкретной образовательной организации.

В настоящее время все острее ощущается необходимость единой концепции эффективной организации мониторинга системы среднего профессионального образования. В одних случаях мониторинг рассматривается как способ описания действительности, в других - как метод, обеспечивающий сферу управления оперативной информацией. Мониторинг рассматривается как специально организованный непрерывный процесс поиска и комплексного анализа системы показателей, позволяющих анализировать, корректировать и прогнозировать устойчивое развитие учреждения среднего профессионального образования с целью прогнозирования состояния образовательной системы в целом с учетом поставленных целей. Мониторинг может стать реальным пусковым фактором повышения результативности организации и управления учреждением среднего профессионального образования, если он будет направлен на анализ диагностически значимых критериев и показателей, позволяющих отслеживать и прогнозировать изменения учебно-воспитательного процесса с учетом возможности трудоустройства выпускников, повышения квалификации преподавательского состава, выявления организационно-управленческих задач, которые требуют своего решения.

Предпосылки организации мониторинга среднего профессионального образования

Система профессионального образования в последние годы претерпела ряд значительных изменений, в частности, в области управления, а также использования и развития информационных технологий. Однако текущее состояние системы профессионального образования характеризуется отдельными недостатками, которые возможно устранить с помощью современных методов и технологий:

- Недостаточно высокое качество информации, связанное с неустойчивой нормативно-правовой базой в отдельных организациях СПО и неполнотой предоставляемых данных;

- Снижение качества управления, связанное со смешением функций организационного и методического руководства;
- Отсутствие средств централизованного отображения текущей ситуации в учреждениях СПО по различным направлениям, таким как финансы, качество подготовки выпускников, кадровые вопросы, материально-техническая обеспечение;
- Недоступность обобщенной информации, необходимой руководству для объективного анализа и принятия обоснованных стратегических решений.

Предпосылкой создания единой информационной системы мониторинга качества реализации основных профессиональных образовательных программ (ИС мониторинга качества ОПОП) является повышение требований к качеству и экономике профессионального образования, в то время как эти не новые требования не могут быть удовлетворены существующими методами управления в области профессионального образования из-за недостаточной гибкости и эффективности.

Информационная система мониторинга качества реализации основных профессиональных образовательных программ (ИС мониторинга качества ОПОП) предназначена для информационной поддержки процессов подготовки и принятия управленческих решений при оценке эффективности управленческой и качества образовательной деятельности образовательных организаций по востребованным профессиям и специальностям.

ИС мониторинга качества ОПОП должна обеспечить автоматизированную поддержку процессов наблюдения за управленческой, методической, образовательной, инновационной деятельностью ОО, за состоянием учебного процесса с учетом содержания ОПОП с целью его оценки, контроля и анализа диагностической информации, а также предоставление полученных данных для принятия управленческих решений.

Объектами автоматизации является информационно-аналитическая деятельность в следующих бизнес-процессах:

- анализ эффективности управленческой и качества образовательной деятельности ОО по востребованным профессиям и специальностям;
- технологическая поддержка процессов мониторинга.

ИС мониторинга качества ОПОП могут воспользоваться федеральные и региональные органы исполнительной власти для информационной поддержки процессов подготовки и принятия управленческих решений при оценке эффективности деятельности образовательных организаций по 50 наиболее востребованным профессиям и специальностям, а также ее могут использовать в своих интересах объединения

работодателей и другие организации, заинтересованные в информации об оценке качества основных профессиональных образовательных программ по востребованным и перспективным профессиям и специальностям в соответствии с лучшими зарубежными стандартами и передовыми технологиями.

Создание ИС мониторинга качества реализации ОПОП будет способствовать повышению эффективности сбора и анализа показателей качества реализации основных профессиональных образовательных программ с помощью передовых информационных технологий оперативного формирования комплексной аналитической информации, необходимой для выработки и принятия управленческих решений.

Основные задачи ИС:

- получение оперативной, точной и объективной информации о качестве основных профессиональных образовательных программ и состоянии учебного процесса;
- выявление действительных результатов образования и возможности на этой основе корректировать эффективность подготовки по востребованным профессиям и специальностям.

Для достижения этих целей в рамках мониторинга должны быть решены следующие задачи:

- создание единого информационного пространства для показателей оценки качества реализации основных профессиональных образовательных программ на основе централизованного информационного хранилища данных, обеспечивающего накопление актуальных и хранение ретроспективных данных;
- интеграция с существующими базами данных;
- визуализация данных и результатов расчетов в табличном и графическом виде;
- администрирование и обеспечение целостности информационных ресурсов;
- обеспечение для заинтересованных лиц повсеместного доступа к информации – с любого персонального компьютера или мобильного устройства, подключенного к сети Интернет.

Критериями оценки достижения целей организации ИС мониторинга качества реализации ОПОП являются:

- обеспечение регулярного сбора и первичной обработки исходной информации, необходимой для подготовки отчетности по показателям мониторинга;
- создание единой системы отчетности по показателям мониторинга;
- повышения качества (полноты, точности, достоверности, своевременности, согласованности) информации.

В результате создания ИС мониторинга должны быть улучшены значения следующих показателей:

- время сбора и первичной обработки исходной информации;
- количество информационных систем, используемых для подготовки аналитической отчетности;
- время, затрачиваемое на информационно-аналитическую деятельность.

Принципы создания ИС мониторинга качества реализации ОПОП

При создании автоматизированной системы получения, обработки, хранения и передачи информации по вопросам управления качеством и экономикой профессионального образования необходимо руководствоваться рядом системообразующих принципов:

- Комплексное и взаимоувязанное рассмотрение основной структуры системы среднего профессионального образования;
- Выделение областей ответственности и функциональных блоков (в рамках структуры);
- Формирование архитектуры системы на основе анализа полученной функциональной архитектуры объекта;
- Следование принципам системного подхода.

Наименование	Содержание	Эффект использования
Этапность	Последовательное внедрение отдельных блоков по организациям СПО	Сокращение рисков и повышение качества внедрения системы
Унификация	Использование общих стандартных решений и функциональных блоков	Сокращение затрат на разработку и поддержку специализированных решений
Преимственность	Рациональное использование существующих технических и информационных ресурсов, программных и технических средств автоматизации и телекоммуникации, научно -методической базы знаний.	Уменьшение материальных затрат, сокращение сроков создания и внедрения ИС мониторинга ОПОП
Открытость	Обеспечение возможности использования новых информационных ресурсов в ИС без нарушения структуры хранилищ информации и существенных доработок системы	Дальнейшее совершенствование и наращивание ИС мониторинга ОПОП, её интеграция с информационными источниками федеральных органов исполнительной власти в рамках информационного пространства РФ
Функциональная полнота	Комплексный охват функций получения, обработки, хранения и передачи информации по вопросам управления качеством и экономикой СПО	Результативность внедрения системы

Наименование	Содержание	Эффект использования
Целостность	Сохранность данных при сбоях, отсутствие дублирования	Повышение качества информации

Предметные рамки мониторинга

Предметные рамки мониторинга определяются основными направлениями образовательной политики России, зафиксированными в соответствующих документах:

- становление открытой общественно-государственной системы профессионального образования и обеспечение государственных гарантий доступности получения образования;
- нормативно-правовое и финансовое обеспечение процессов модернизации российского профессионального образования;
- повышение качества, обновление структуры и содержания образования и обеспечение системы среднего профессионального образования высококвалифицированными кадрами; а также конкретными требованиями ТЗ, выделяющими мониторинг качества реализации основных профессиональных образовательных программ в рамках единой системы анализа качества профессионального образования.

В соответствии с назначением мониторинга выбираются объекты, разрабатываются процедуры, средства и способы сбора, анализа и оценки информации.

Ключевыми проблемами мониторинга является организация сети поставщиков информации, аналитических и экспертных групп. Важными моментами является разработка стандартизованных процедур сбора, анализа и оценки информации (помимо официальной статистики). Таким образом, в организационно-функциональной схеме мониторинга чрезвычайно важно определить инстанции, ответственные за сбор и первичную обработку информации, и обеспечить многоуровневое построение процедуры мониторинга в части сбора и первичной обработки информации.

Структура показателей качества системы СПО

Для мониторингов типичен широкий спектр критериев, но для оценивания качества профессионального образования необходимо «локализовать» наиболее значимые критерии, сопоставимые с международными аналогами, которые могут формироваться на основе информации из системы независимой оценки качества профессионального образования.

При оценке учитываются выпускники образовательных программ по востребованным и перспективным профессиям и специальностям, получившие сертификат в независимых

центрах оценки квалификаций, ставшие победителями и призерами олимпиад, конкурсов профессионального мастерства федерального и международного уровней, получившие высокие баллы по результатам национальных исследований качества образования. Образовательные достижения обучающихся могут учитываться, если процедурой государственной аккредитации будет предусмотрено тестирование обучающихся на основе стандартизированных контрольно-измерительных материалов. Отдельную группу критериев образуют сведения о последующем профессиональном развитии выпускников, успешности их профессиональной самореализации, карьерной траектории.

Еще один объект мониторинга - условия и процессы, обеспечивающие устойчивые высокие результаты освоения образовательных программ по востребованным и перспективным профессиям и специальностям. Критерием оценки являются образовательные программы, получившие свидетельство о профессионально-общественной аккредитации. Методика профессионально-общественной аккредитации включает критерии, необходимые для комплексной и достоверной оценки качества кадровых, информационных, методических, материально-технических ресурсов.

Мониторинг обеспечивает преподавателей, руководителей структур учебного заведения объективной и своевременной информацией, необходимой для принятия решений по управлению, пересмотру, внесению корректив в целевые, технологические, организационные, информационные, нормативные параметры организации подготовки специалистов; дает возможность прогнозировать результаты на разных этапах образовательного процесса. Следует подчеркнуть, что применение мониторинга будет эффективным при условии заинтересованности всех участников образовательного процесса в получении объективной и достоверной информации и наличия определенной материально-технической базы.

Необходимо сформировать определенную информационную систему, которая будет транслировать профессионально значимые требования в систему профессионального образования. В этих условиях могут быть выделены мониторинг исполнения и мониторинг ситуации. Мониторинг исполнения может рассматриваться как комплекс различных диагностических процедур, применяемых для систематического измерения и оценки планируемого хода реального процесса обучения относительно изначального плана. Мониторинг ситуации предполагает измерение того, как изменяются или не изменяются определенные требования, определяющие кадровые ресурсы в стране в целом и данном конкретном регионе с учетом потребностей рынка. Это позволит получить информацию

для обоснования необходимости изменения образовательной программы, особенно в условиях нестабильности.

Способы технологической поддержки мониторинга

Для обеспечения конкурентоспособности ОО СПО, их инновационного развития, повышения эффективности деятельности, снижения затрат, крайне необходимы инструменты бизнес-аналитики. На основе полученных показателей при помощи любой промышленной BI – платформы (Business Intelligence) - (SAP Business Objects, Cognos (IBM), Oracle BI и пр.) можно решать задачи визуализации готовых отчетов, проведения многомерного анализа рассчитанных показателей, создавать разнообразные пользовательские отчеты без привлечения ИТ-специалистов.

BI платформы относятся к классу систем принятия управленческих решений (DSS) и предназначены для руководителей и аналитических служб. Использование BI платформ позволяет принимать решения на основе фактов, помогает совершенствовать работу ОО СПО, обеспечивает достоверную и прозрачную отчетность, значительно упрощая ее подготовку, что позволяет руководителю всегда быть в центре событий и оперативно влиять на принятие решений.

BI платформа решает стратегическую дилемму управления современной организацией, когда с одной стороны необходимо стремиться к инновациям, быть гибкой в управлении и в тоже время необходимо сохранить устойчивость, стабильность и управляемость процессов.

Сравним некоторые платформы для бизнес-анализа: Microsoft BI, Oracle BI, Галактика BI.

Microsoft BI может получать данные только от MS SQL Server, в то время как Oracle BI позволяет анализировать информацию независимо от того, где она физически хранится, в том числе, совмещая в одном отчете данные из БД различных производителей. Аналитический сервер Microsoft уступает Oracle по производительности, по объему обрабатываемых данных, по количеству одновременно работающих пользователей, по количеству отчетов, по размерностям OLAP-кубов. Oracle BI использует единый набор метаданных для всех компонент, а при разработке решения на базе SAP BobJ необходимо создавать несколько независимых моделей метаданных. Oracle BI может менять содержание и формат представления данных динамически, в соответствии с изменениями анализируемой информации, в то время как SAP BobJ представляет статические отчеты с ограниченной интерактивностью. Oracle BI обеспечивает высокую производительность и

масштабируемость, в том числе путем наличия кэша на презентационном и аналитических уровнях, а IBM Cognos не поддерживает многоуровневое интеллектуальное кэширование данных. Oracle BI позволяет пользователям настраивать индивидуальные аналитические панели, уведомления и отчетность, а IBM Cognos предлагает только многопользовательский интерфейс.

Российская корпорация «Галактика» предлагает линейку решений Галактика Business Intelligence (Галактика BI) - комплекс приложений, позволяющих контролировать и анализировать деятельность организаций по ключевым показателям эффективности с целью достижения качественных изменений в повышении эффективности.

Решения, входящие в состав комплекса, построены на основе платформы, при создании которой были использованы разработки в области информационных технологий — платформа Microsoft.NET, сервис-ориентированная архитектура (SOA), web-сервисы, OLAP-технологии. Комплекс включает среду разработки, предназначенную для реализации RIA-приложений бизнес-аналитики на платформе Silverlight для Microsoft SQL Server. Отображение данных в виде циферблатов, графиков, диаграмм, таблиц (с возможностью экспорта в Microsoft Excel), детализация данных путем углубления (Drill down) облегчают поиск необходимой для анализа информации.

Галактика BI — это инструмент с открытой архитектурой, полнофункциональным пользовательским интерфейсом, реализующим управленческие информационные панели, мощным сервером аналитики, встроенной системой подготовки отчетности.

В состав комплекса входят: реляционное хранилище данных на базе Microsoft SQL Server 2008 (SQL Server 2005); Витрины данных, в виде многомерных кубов Microsoft Analysis Services; Пакеты интеграции данных SQL Server Integration Services; Унифицированные модули выгрузки в хранилище данных; Система отчетности, реализованная средствами Reporting Services и Microsoft Excel; WEB-сервер Internet Information Services (IIS).

Комплекс реализует концепцию D.A.R. (Dashboard, Analysis, Reporting). Пользователь имеет возможность оценить ситуацию в целом и, последовательно углубляясь в данные, провести детальный анализ показателей, вплоть до конкретного факта.

Решение Галактика BI использует открытые промышленные стандарты, технологии обмена и обработки данных (XML, OLAP, web-службы и т.д.), что позволяет легко интегрировать его с унаследованными системами организации. А использование технологии Microsoft Silverlight позволяет получить полнофункциональное интернет-приложение (RIA-приложение) и интегрировать его в информационный портал

организации. При помощи инструментов, входящих в состав комплекса, ИТ-специалисты могут самостоятельно дорабатывать типовые и разрабатывать новые решения. Единая система сбалансированных показателей обеспечивает минимизацию, а то и полное исключение рисков получить неточные данные в картах и отчетах, которые могут негативно сказаться на жизнедеятельности организации. Многие корректные данные могут быть получены только в OLAP. Высокая скорость обработки данных OLAP предоставляет возможность оперативно получать отчеты с неограниченными комбинациями запросов, группировок и алгоритмов, детально исследовать данные, перемещаясь вглубь и вверх (drill down и drill up) по уровням иерархии. Управленческие информационные панели обладают простотой в понимании и эргономичным дизайном.

Чтобы осваивать решения Галактика BI, не нужны специальные курсы, все используемые технологии промышленные и доступные, и для их практического применения никаких особых знаний и навыков не требуется.

Заключение

В настоящее время стало очевидным, что эффективная реализация государственной политики в области профессионального образования в новых социально экономических реалиях невозможна без соответствующего информационного обеспечения. Однако, формирование современной образовательной информационной культуры России, необходимой для воспроизводства и развития профессиональной квалификации общества - фундаментальной основы достойного существования в современном международном сообществе, ведется весьма медленно. Существующие способы получения информации (статистический, социологический и др.) в силу специфики сбора данных предназначены для решения ограниченного класса информационных задач и не обеспечивают получения целостного представления о состоянии профессионального образования. Только системное решение задач сбора достоверной информации позволит создать реальное представление о сфере профессионального образования в целом.

Рассмотрение проблем, связанных с описанием специфики мониторинга для диагностики образовательного пространства учебных заведений разных типов и видов в системе непрерывного профессионального образования, является весьма перспективным направлением в связи с процессами глобализации в построении экономики.

Список литературы

1. Становление институтов общественно - профессиональной оценки качества образования. Монография. / Академическая серия, Отв.ред Ю.Б. Рубин. – М.; Маркет ДС, 2007. 652 с.
2. Педагогические принципы мониторинга в учреждениях среднего профессионального образования Н.Г. Буркова 2008 Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat <http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-printsipy-monitoringa-v-uchrezhdeniyakh-srednego-professionalnogo-obrazovan-0#ixzz3n7vGM7PG>
3. Обзор продукта Галактика BI <http://www.galaktika.ru/bi/category/obzor-produkta>
4. Oracle Business Intelligence http://oracle.axoft.ru/catalog/rubric.php?RUBRIC_ID=402
5. Современные Business Intelligence (BI) системы на примере IBM Cognos BI <http://habrahabr.ru/post/248829/>

УДК 37.01

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Бутко Е.Я. профессор, д.э.н., и.о. ректора МГУ геодезии и картографии,
E-mail: rektor@miigaik.ru, Москва, Россия.

Аннотация. Статья описывает особенности применения информационных технологий в дистанционном образовании, *рассматриваются* три основные группы информационных технологий в дистанционном образовании. Описаны образовательные циклы обучения в дистанционном образовании, вопросы формирования структуры обучающих материалов.

Ключевые слова. Образование, дистанционное образование, информационные технологии, информационные образовательные ресурсы, технологии обучения.

INFORMATION TECHNOLOGY IN DISTANCE EDUCATION

Butko E.Ya., D.ofSci. (Econ), prof., Acting Rector, MSU of Geodesy and Cartography,
E-mail: rektor@miigaik.ru, Москва, Россия.

Abstract. The article describes the peculiarities of using information technologies in distance education, discusses three main groups of information technology in distance education. Described educational the learning cycle in distance education, the questions of formation of structure of learning materials. **Keywords:** Education, Distance Education, Information Technology, Information educational resources, technology training.

Введение. Человек живет в мире, наполненном информацией. Разделяют естественную и искусственную информацию [1]. Естественная информация - это информация, независимая от человека, отражающая объективно существующие в природе объекты, законы, процессы, связи, отношения, взаимодействия. Искусственной информацией называют информацию, создаваемую человеком [2]. Она может быть отражением естественной информации, но может быть и плодом человеческого интеллекта. Например, проекты искусственных сооружений мосты, трубопроводы, дома, машины и т.д.

Появление информационных технологий в образовании связано не только с появлением компьютеров и баз данных, сколько с появлением новой информационной среды коммуникаций [3]. Эта среда диктует особые формы взаимоотношений, которые называются информационными. Сегодня есть все основания рассматривать информационные технологии (ИТ) и информационные системы (ИС) как неотъемлемый компонент образования [4, 5]. Практически все функционирующие образовательные системы строятся на основе телекоммуникационных систем и ресурсных центров.

Задачи информационных технологий в образовании – применение информационных методов, моделей и технологий для повышения надежности и улучшения деятельности образования и образовательной среды; применение информации на всех уровнях обучения для получения высокого качества образования [6].

Информационные методы и технологии в дистанционном образовании.

Информационные методы и технологии в дистанционном образовании исходя из общих принципов информационного управления и организации используют информационные модели, информационные конструкции и информационные единицы.

Применительно к образованию информационные технологии в дистанционном образовании (ДО) должны эффективно дополнять учебный процесс любой формы образования. Можно выделить три основные группы информационных технологий: информационное обеспечение ДО; учебно-методическое и организационное обеспечение ДО; информационное образовательное пространство.

Информационное обеспечение ДО включает информацию, позволяющую пользователю получить общие сведения о целях и задачах образования [7, 8]. В этот блок включены разделы: описание целей и задач модуля и дисциплины; информация о месте дисциплины в системе дисциплин данной специальности; описание учебной дисциплины, с точки зрения образовательных стандартов; ссылки на сайты близкие по тематике; перечень информационных ресурсов поддержки курса.

Учебно-методическое и организационное обеспечение ДО содержит инструкции и материалы для использования данной технологии ДО. Учебно-методическое и организационное обеспечение является ядром системы и недоступно в явном виде пользователям. Составными частями этого блока являются: электронные учебные материалы и их заархивированные версии; электронные учебные модули; учебные планы; инструкции по освоению предмета; файлы помощь пользователю.

Информационное образовательное пространство [9] – программная часть системы, позволяющая организовать учебный процесс на основе учебно-методического и организационного блоков. Оно требует специальной организации учебного процесса в информационном образовательном пространстве. С позиций информационного управления [10, 11] любой процесс, включая учебный, учебный процесс принято представлять как набор циклов познания [12]. Цикл обучения включает в себя три компонента: цель, содержание и процесс усвоения. Циклы обучения могут проходить по различным схемам [13]. Одной из типовых схем является тирада “ознакомление - предъявление - формирование. В расширенном варианте она включает

- ознакомление–усвоение–повторение–применение (объяснительно-иллюстративное обучение);
- предъявление–усвоение–проверка (программированное обучение);
- формирование понятий–обобщение и выводы–применение обобщений (проблемно-развивающее обучение).

Такой цикл обучения, строящийся с применением телекоммуникационных средств, включает формирование новых понятий и способов действий на основе самостоятельного изучения. Он также включает самоконтроль и коррекцию знаний и умений. Учебный процесс в информационно-образовательной системе включает промежуточную аттестацию и завершается итоговым контролем со стороны преподавателя.

При организации дистанционного обучения часто применяется программированное обучение. В этом случае с позиций программного подхода выделяют четыре компонента: обучаемый; обучающий; задача, которую обучаемый пытается решить с помощью обучающего; информационные образовательные ресурсы

Последние три фактора представляют информационные конструкции [14], которые подлежат программной реализации. При этом изменяется функция классического диалога между преподавателем и студентом, когда учащемуся указываются пути решения задачи и даются ссылки на материал, к которому необходимо обратиться в случае ошибок или для более углубленного изучения проблематики. Базовая схема взаимодействия всех факторов при учебном процессе представлена на рис. 1.

Преподаватель при дистанционном обучении может располагаться в момент работы студента дистанционно от него, например в другой географической точке. В большинстве случаев при дистанционном обучении, преподаватель не имеет прямого контакта со студентом. Общение с обучаемым происходит интерактивно, посредством информационно-образовательной среды.

При дистанционном обучении преподаватель выполняет следующие основные функции [15]: осуществляет информационное взаимодействие с целью передачи знаний [16], выступает в роли интерактивного информационного ресурса поддержки в конкретной области знаний [17]; выступает в роли интерактивного тестирующего средства.

В рамках информационной поддержки обучения преподаватель обеспечивает постановку задачи и направляет обучаемого в изучении необходимого материала. Главным образом, эта функция заключается в установлении последовательности

действий при изучении материала, контроля динамики изучения [18] и при необходимости связи со студентом.

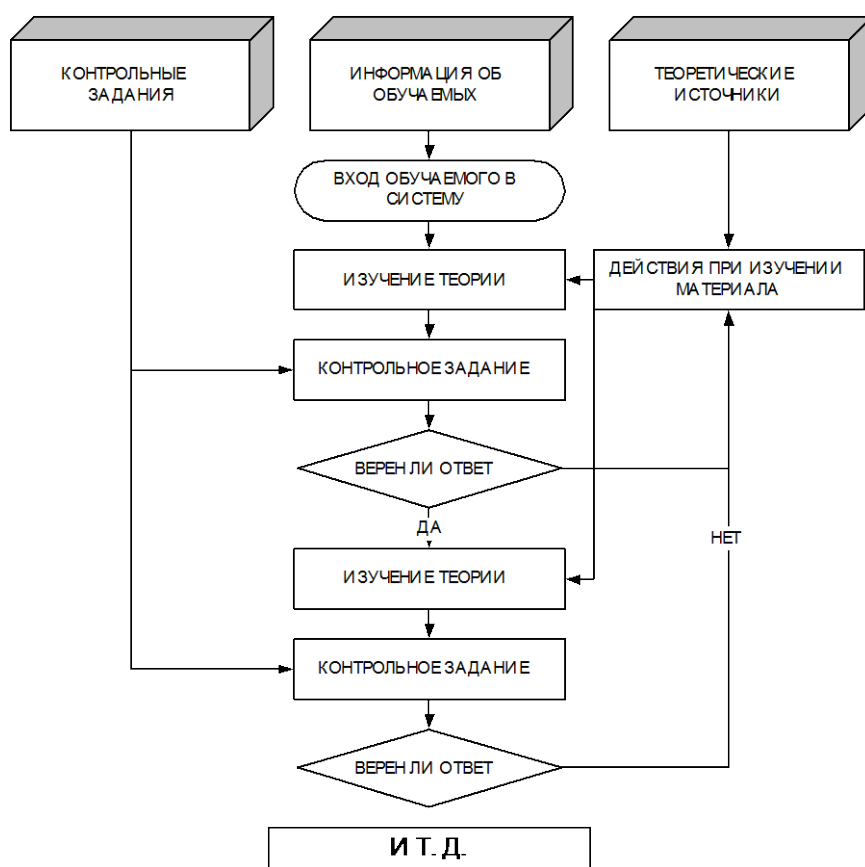


Рис.1. Взаимодействие факторов учебного процесса

Преподаватель также содействует информационному взаимодействию между студентами и поддерживает развитие интерактивных студенческих групп, возникающих вокруг его курса. Это вытекает из задач информационного управления и реализуется методами информационного управления [10, 19, 20]. Основная задача преподавателя – быть не только специалистом высокой квалификации в данной области знаний, но и информационным интегратором процесса обучения и поддержки обучения. Идея систем дистанционного обучения [4, 5, 18] состоит в том, что обучающий изучает и использует информационные электронные ресурсы. Эта задача решается в рамках самостоятельной работы студента на основе интерактивных информационных технологий и электронных материалов. При этом преподаватель (в рамках информационной поддержки) отвечает на вопросы студентов или предлагает им дополнительную информацию по заданной тематике.

Как комплексное интерактивное тестирующее средство, преподаватель принимает плановые зачеты и экзамены и контролирует успеваемость студента и все, что определяется учебным планом или лично преподавателем. При таком контроле результаты сообщаются студенту и вносятся в журнал системы дистанционного обучения.

Предлагаемая траектория обучения, по существу является гибкой траекторией [21]. Она строится следующим образом. Обучаемый интерактивно знакомится с теоретической частью материала курса. Затем, он пытается ответить на контрольные вопросы в рамках самотестирования. В случае неудовлетворительного самотестирования [13], обучаемому дается многократная возможность дополнительного самообучения. Этот цикл продолжается пока обучаемый не пройдет самотестирование как базовую основу предмета. Такой подход на порядки снижает нагрузку на преподавателя и способствует выравниванию знаний обучаемых, так каждый студент детально и подробно будет изучать именно те вопросы, по которым у него существует отставание от нормы знаний [22].

В особых случаях случае, если возникают проблемы, связанные с пониманием материала, студент лично обращается к преподавателю за разъяснениями. Но это бывает редко и преподаватель более детально отвечает на индивидуальные вопросы студента, а не дает информацию по общей абстрактно схеме. По каждому учебному блоку проводится аттестация, а по окончании полного курса экзамен. Обобщая разные формы обучения, можно констатировать, что учебный процесс при ДО состоит из следующих блоков (рис. 2):



Рис.2. Компоненты организации учебного процесса

Содержание блоков следующее:

Обучение – изучение структурированного теоретического материала [23] с возможностью репликации источника для углубленного изучения на локальный

компьютер или его распечатки;

Самоконтроль – самостоятельное изучение материала по отдельным вопросам с обратной связью на электронные источники теоретического материала;

Аттестация – промежуточный контроль, реализованный как интерактивный блок из разных по форме вопросов, который позволяет обучаемым и преподавателям обобщенно оценить ширину и глубину полученных знаний по разделу учебной дисциплины;

Экзамен – финальная стадия контроля по курсу дисциплины в целом, которая учитывает итоги промежуточной аттестации и текущих оценок. Экзамен органически встроен в процесс обучения, а не является обособленным актом обучения.

Структурирование учебных материалов. Одной из особенностей ДО является структурирование [23] или стратификация учебных материалов с учетом когнитивных особенностей [24] этих материалов и когнитивных особенностей образования [25].

В основу формирования учебных курсов нами положен принцип модульности. Под модулем часто понимают когнитивный файл [25] как усвояемый блок теоретического материала с жестко привязанным к нему набором вопросов. Небольшие обучающие модули наиболее эффективны, когда они разработаны для специфических, ограниченных целей и включаются в качестве компонентов в раздел учебной дисциплины. Курс, особенно с точки зрения создателя не рассматривается как монолитный модуль, а скорее представляется как информационная конструкция [14] составных элементов, каждый из которых может быть заменен или модернизирован, по мере необходимости. Этот подход дает большую адаптивность в полном курсе и в проекте в целом [21].

Структура когнитивного файла предполагает наличие структурированного содержания [23], обусловленного целями и задачами его включения в модель учебного процесса и обязательную подчиненность общей логике курса. Необходимость четкого структурирования материала в модуле диктуется многими причинами, из которых отметим следующие:

- структуризация учебного материала не только упрощает студенту изучение электронных образовательных ресурсов, но и позволяет регламентировать порядок взаимодействия информационной среды и обучаемого;
- структуризация учебных материалов упрощает реализацию переходов от одной темы или подтемы к другой
- структуризация учебных материалов задает семантическую познавательную сеть, которая содержит знания и способствует познанию.

Структурированные курсы разрабатываются для удовлетворения информационных потребностей конкретного потребителя. Например, вуз, предлагающий набор специализированных курсов ДО, может перевести их в адаптированный набор для новой специальности.

Дополнительной структуризации в системе ДО подвергаются тесты как технологии и материалы тестирования. Можно отметить следующие типы структурированных тестовых заданий:

- Выбор одного или нескольких правильных вариантов ответов из предложенного набора (закрытая форма);
- Нахождение соответствия между двумя частями задания (форма соответствия);
- Установка правильной последовательности вариантов ответа (форма последовательности);
- Ввод ответа на числовое решение с клавиатуры, в форме вещественного размерного числа или относительной величины (при этом возможно указание погрешности ответа в процентах) (открытая числовая форма);

Наибольшее распространение в ДО получила закрытая форма, которая включает задания, состоящие из двух частей:

- основной части, содержащей утверждение или вопрос;
- вариантов выбора, одного или нескольких возможных ответов, из которых обучаемый должен выбрать правильный ответ.

Когда задание содержит на выбор только два варианта «да» или «нет» то оно называется «альтернативным». По классической теории тестирования, в закрытой форме должен быть только один правильный вариант ответа. Но очень часто бывает сложно сформулировать вопрос так, чтобы на него можно было бы дать недвусмысленный ответ. К тому же небольшое число ответов повышает вероятность «угадывания».

Заключение. Дистанционные образовательные технологии представляют собой направление интенсивно развивающихся технологий в системе образования. Дистанционное образование удовлетворяет потребности в образовании, характерные для традиционной модели обучения, и специфические возможности, не реализуемые в ней. Дистанционная образовательная технология интегрирует методы, средства, обеспечивающие устойчивое получение знаний, умений и навыков для будущей профессиональной деятельности с использованием новейших ИКТ - разработок.

Обобщая существующий опыт в целом можно сделать следующие выводы. Развитие ДО базируется на использовании специализированных ресурсных центров.

Формой дистанционного образования могут быть представлены виртуальные университеты. Организация и управление виртуальными университетами невозможна без применения ИКТ. Таким образом, развитие и применение ИКТ в современных условиях является основой модернизации существующих ДО и основой создания новых образовательных технологий.

Список литературы

1. Цветков В. Я. Естественное и искусственное информационное поле// Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. -2014. - №5, ч.2. – с.178 -180.
2. Смирнов В.М., Керов Л.А., Дерюшев В.А. Создание Windows и Internet-приложений в виде виртуальных книг: Учебное пособие. - СПб: ЭЛБИ, 1998. – 86с.
3. Поляков А.А., Цветков В. Я. Информационные технологии в управлении. - М.: МГУ факультет государственного управления, 2007 - 138 с.
4. Власова Е.А., Емельянов А.А. Развитие информационных технологий в ДО. Проблемы нормативно-правового обеспечения открытого образования - М.: Издательство МЭСИ, 2001 - 452с.
5. Романов А.Н., Торопцов В.С., Григорович Д.Б. Технология дистанционного обучения - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2000. - 303с.
6. Максудова Л.Г., Абросимов В.В., Абросимов Д.В. Повышение качества образования в процессе использования разработанных методов и Web-технологий дистанционного обучения в информационно-образовательной среде геодезии, картографии, кадастра и мониторинга земель: Труды Всероссийской конференции «Современная образовательная среда» - М.: Наука и образование, 2001. – С.116-119.
7. Тымченко Е. В. Электронное обучение специалистов // Славянский форум. - 2015. - 1(7) - с.280-285.
8. Титарев Л.Г. Открытое образование как система открытых университетов // Дистанционное образование. – 2000. - №6. – С. 12-18.
9. Тымченко Е. В. Информационное пространство образовательного учреждения. // Славянский форум. - 2014. – 2 (6). - с.129 -133.
10. Цветков В.Я. Информационное управление. - LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG, Saarbrücken, Germany 2012 -201с.
11. Розенберг И.Н. Особенности информационного обучения специалистов // Управление образованием: теория и практика – 2013. - № 3. – с. 167-172.

12. Цветков В.Я., Корнаков А.Н. Циклическая модель информационного управления // Современные наукоёмкие технологии. - 2010. - №2. - с.129-131.
13. Розенберг И.Н. Построение автоматизированной системы дистанционного обучения для специалистов // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2013. - №2. – с.4-8.
14. Tsvetkov V. Ya. Information Constructions // European Journal of Technology and Design, 2014, Vol.(5), № 3- p147-152.
15. Андреев А.А., Ожерельева Т.А. Управление сетевыми учебными ресурсами // Славянский форум. - 2012. – 2 (2). - с.80-83.
16. Tsvetkov V. Ya. Information interaction // European Researcher, 2013, Vol.(62), № 11-1 , p.2573- 2577.
17. Павлов А.И. Информационные ресурсы в образовании // Международный журнал экспериментального образования. - 2014. - №5. – с.74-78.
18. Цветков В.Я. Дистанционное обучение с использованием динамических визуальных моделей // Образовательные ресурсы и технологии. – 2015. - №2 (10). – с.28-37.
19. Елсуков П.Ю. Управление с использованием информационных методов // Государственный советник. – 2015. - №2. – с29-33.
20. Васютинская С.Ю. Развитие информационного управления // Образовательные ресурсы и технологии. – 2015. - №2 (10). – с.113-119.
21. Розенберг И.Н. Обучение по гибкой траектории // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. - 2015. - №1. - с.64.-71.
22. Тюнников Ю., Мазниченко М. Преподаватель и студент: сценарии взаимодействия //Высшее образование в России. – 2004. – №. 12.- с.32-36.
23. Тымченко Е. В. Структуризация информационных образовательных ресурсов // Электронный сетевой научно-методический журнал «Управление образованием: теория и практика», - 2014. - №3. – С.181-188.
24. 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.
25. Болбаков Р.Г. Анализ когнитивности в науке и образовании // Перспективы науки и образования- 2014. - №4. – с.15-19.

УДК: 378.12

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Крупченко А.К., д.пед.н., доцент, E-mail: krupchenko@apkpro.ru.
ФГАОУ «АПК и ППРО», Москва, Россия

Аннотация. В статье раскрывается понятие «профессиональное развитие педагога», рассматриваются ключевые тренды лингводидактической теории и практики, предлагаются конкретные практические меры для профессионального самосовершенствования учителя иностранного языка в Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.

Ключевые слова: профессиональное развитие педагога, учитель иностранного языка, Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.

FOREIGN LANGUAGE TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Krupchenko A.K., D.Sc.(Edu.), assoc.Professor, E-mail: krupchenko@apkpro.ru
APD RTE, Moscow, Russia

Annotation. The article discusses the notion of the ‘*Continuous professional development*’ (CPD), considers the key trends in Linguadidactics, as well as puts forward some practical measures as axiological trends for FL teacher professional development in the Academy of Professional Development and Re-training of Educators.

Key words: continuous professional development (CPD), axiological trends, FL teacher, Academy of Professional Development and Re-training of Educators.

«В стремительно меняющемся открытом мире
главным качеством, которое педагог должен
постоянно демонстрировать своим ученикам,
становится умение учиться.»
Профессиональный стандарт педагога

*The illiterate of the 21st century
will not be those who cannot read and write,
but those who cannot learn, unlearn, and relearn.*
Alvin Toffler, an American writer and futurist

Понятие «непрерывное профессиональное развитие педагога». Непрерывное профессиональное развитие (НПР) это комплекс системных образовательных мероприятий, результатом которых является совершенствование профессиональных компетенций и овладение общими компетенциями, необходимыми на определенном этапе профессионального развития.

Непрерывное Профессиональное Развитие (Continued Professional Development – CPD) – означает идти в ногу с современными трендами и лучшими практиками. Это основа для продолжения профессионального совершенствования личности (педагога) и неотъемлемая часть развития профессии в целом [9].

Зарубежная трактовка данного понятия исходит из концепции Life Long Learning – «обучение на протяжении всей жизни».

Значимым в этом ряду является и утверждение А.М.Новикова, который выдвинул идею замены формулы «образование на всю жизнь» на формулу «образование через всю жизнь» [2].

По определению Международной комиссии по образованию для XXI века при ЮНЕСКО, непрерывное образование должно превратиться в процесс непрерывного развития человеческой личности, знаний, навыков. Опора на девиз ЮНЕСКО «Образование для всех и через всю жизнь», предопределила направление ряда теоретико-методологических исследований в отечественной теории и практике и получила дальнейшее развитие в рамках глобального проекта «Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития», в результатах которого заинтересован каждый человек на планете Земля. При этом устойчивое развитие – это управляемое сбалансированное развитие общества, не разрушающее своей природной основы и обеспечивающее непрерывный прогресс человеческой цивилизации, это социально желательное, экономически жизнеспособное и экологически устойчивое развитие общества [3]. В рамках данного масштабного международного проекта рассматривались и задачи профессионального развития педагога, в том числе и учителя иностранного языка [4].

Ряд ученых предполагают, что понятие непрерывного профессионального развития учителей (Continuous Professional Development — CPD) используется вместо, употреблявшихся ранее «In-service Training и «on the job training»), так как субъектом профессионального развития является сам «развивающийся». Это позволило изменить и систему повышения квалификации, основной задачей которой становится создание условий для саморазвития. По утверждению А.В. Михайлова, профессиональное (само) развитие является личностным ресурсом успешности учителя, воспитателя, руководителя, образовательной организации [5].

Поэтому одной из возможностей, которая должна быть создана в целях непрерывного профессионального развития учителя, является предоставление широкого спектра образовательных ресурсов, позволяющих сформировать индивидуальную программу

профессионального роста, образования, независимо от опыта профессиональной деятельности.

Непрерывное профессиональное развитие (НПР) в программе «Российское образование – 2020» – это модель образования для экономики, основанной на знаниях, которая рассматривает педагога как консультанта, помощника в выстраивании его индивидуально-образовательной траектории [7].

Одним из приоритетных направлений национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» является требование обновления учительского корпуса, постоянного профессионального развития, расширения профессиональных компетентностей и повышения их уровня через формальное, неформальное и информальное дополнительное образование для профессионального и личностного саморазвития.

В работе профессора И.Д. Чечель профессиональное развитие рассматривается как совокупность формального и неформального образования на протяжении всей трудовой деятельности. При этом формальное образование представляет собой иерархически и хронологически структурированную образовательную систему, реализующую образовательный процесс в официальных образовательных организациях. А неформальное образование (как и информальное) – это любое организованное внеинституальное образование, в процессе которого приобретаются знания, присваиваются ценности, формируются навыки в результате взаимодействия человека с другими людьми и обществом в целом, а также средствами массовой информации [8].

Таким образом, рассмотрение понятия **«непрерывное профессиональное развитие педагога»** (CPD) приводит к выводу о необходимости построения модели (системы) непрерывного педагогического образования в рамках дополнительного профессионального образования, способствующей построению индивидуальной траектории профессионального и личностного самосовершенствования педагога.

Теоретико-методологической основой такой системы стала разработанная кафедрой иностранных языков и культуроведения АПК и ППРО «Концепция повышения квалификации учителей/преподавателей иностранных языков, реализующая аксиологический подход в иноязычном образовании» [6].

Концепция аксиологической направленности ПК преподавателей/учителей ИЯ исходит из методологической функции аксиологии, ориентированной на профессиональное становление педагогов, способных внести существенный вклад в укрепления мировоззренческих, духовно-нравственных основ иноязычного образования; в реализацию системно-ценностных требований новой языковой политики России.

В Концепции были выделены три конституирующих положения.

– *Гражданско-правовая позиция* педагога в процессе формирования социально значимых качеств языковой личности обучающихся, их готовности осознавать себя гражданами России как ценности.

– *Формирование готовности учителя/преподавателя* к реализации системно-ценностных требований в процессе обучения ИЯ, заложенных в ФГОС и в ФЗ «Об образовании в РФ».

– *Ценностное самоопределение педагога ИЯ*, определяющееся его системой ценностей, мотивацией к самообразованию, эффективной профессиональной деятельностью, направленной на воспитание в своих учениках гуманистических идеалов, отстаивающих ценности, принятые в своей стране и в стране изучаемого языка.

Реализация данных концептуальных положений получила дальнейшее развитие в форме аксиологических ориентиров (трендов) и отражена в миссии кафедры иностранных языков АПК и ППРО, которая заключается в предоставлении качественных разнообразных образовательных услуг учителям/преподавателям иностранных языков и руководящим работникам образовательных организаций для обеспечения совершенствования их профессиональной компетентности, соответствующей современным требованиям государства, общества и педагогического сообщества.

Развитие Концепции аксиологической направленности ПК преподавателей/учителей иностранного языка основано на аксиологии иноязычного образования, целеценностное содержание которой объединяет все виды деятельности: учебную, методическую, научно-исследовательскую, организационную и международную и представляет 7 основополагающих направлений – тенденций (трендов) профессионального совершенствования учителя иностранного языка.

Тренд 1. Гражданско-правовая позиция педагога в процессе формирования межкультурной компетенции обучающихся, способствует духовно-нравственному воспитанию в процессе обучения ИЯ. Она основана на знании иностранного языка и чужой культуры как естественной части жизни современного человека и является важным компонентом его профессиональной деятельности. При этом иноязычное образование в новом социокультурном и политическом контексте становится одним из ключевых факторов, формирующих чувство гражданина и патриота своей Родины.

Учитель иностранного языка при реализации миссии современного иноязычного образования должен отбирать или разрабатывать такой учебно-методический материал, который развивает способность и готовность обучающихся равноправно

взаимодействовать с представителями иных лингвоэтнокультур, приумножая свой национальный потенциал в условиях интернационализации и глобализации.

Тренд 2. От научного исследования к инновационной практике.

Идея Я.А. Коменского о том, что «все, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи», реализуется в процессе разработки инновационных моделей и программ повышения квалификации (ПК), которые объединяют, прежде всего, научную, методическую и учебную деятельность. Так проектирование программ повышения квалификации исходит от научного (диссертационного) исследования, проводимого на кафедре иностранных языков и культуроведения АПК и ППРО, акцентирующего внимание на актуальных проблемах иноязычного образования. Данные исследования становятся основой для разработки научно-методического обеспечения и программ ПК, реализуемых в процессе курсовой подготовки. Представленная апробированная стратегия трансформации научного исследования в инновационную практику курсовых мероприятий по повышению квалификации учителей иностранного языка формирует у педагога способность исследовать, моделировать и управлять ценностноцелевым процессом иноязычного образования.

Тренд 3. Разработка инновационных моделей и программ ПК, отвечающих целецеленностным требованиям к системе ПК в контексте реализации ФГОС всех уровней представлена такими программами, как:

- реализация требований нового законодательства в сфере образования при обучении иностранным языкам (ИЯ) в различных типах образовательных организаций;
- интерактивные образовательные технологии в преподавании ИЯ;
- подготовка учителя иностранного языка к работе с электронными образовательными ресурсами;
- обучение иностранным языкам детей дошкольного возраста как одно из условий успешного развития современного дошкольника и др.

Тренд 4. Ценностный потенциал современных образовательных технологий, обосновывающий выбор новых подходов и методов иноязычного образования включает следующие аспекты:

- реализация образовательных программ с применением электронного обучения, с использованием видео-лекций и др. ресурсов;
- использование очно-заочной формы обучения с применением балльно-рейтинговой и накопительной систем прохождения курсов ПК, а также дистанционных образовательных технологий (Статья 16 ФЗ «Об образовании в РФ»);

- внедрение технологии смешанного обучения (blended learning) в систему иноязычного образования и в систему ПК в том числе;
- использование сетевой формы реализации образовательных программ (Статья 15 ФЗ «Об образовании в РФ»).

Тренд 5. Подготовка педагогических кадров высшей категории через аспирантуру. Кафедра осуществляет подготовку к сдаче кандидатских экзаменов: по общенаучной дисциплине «Иностранный язык» (английский, немецкий, французский и испанский языки), по профилям: 13.00.02 теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки), 13.00.08 – теория и методика профессионального образования, а также научное руководство диссертационными исследования по данным педагогическим направлениям, и, тем самым, создает условие научно-профессионального самосовершенствования учителя иностранного языка.

Тренд 6. Проведение научно-практических мероприятий (конференций, семинаров, вебинаров), в том числе и международных, способствует апробации, популяризации и обмену дидактико-методическими разработками сотрудников кафедры и учителей–участников мероприятий, раскрывающими аксиологические аспекты содержания иноязычного образования. Вовлечение учителей и молодых исследователей в представление (публикацию) результатов собственной исследовательской работы становится определенным фактором его профессионального самосовершенствования.

Тренд 7. Ценностное самоопределение учителя ИЯ.

Создание условий мотивации к самообразованию, эффективной профессиональной деятельности, формирования, развития и обеспечения деятельности профессиональных сообществ учителей/преподавателей иностранных языков с целью информирования и осуществления научно-методической поддержки специалистов иноязычного образования.

На базе кафедры созданы и эффективно развиваются два межрегиональных профессиональных сообщества: Ассоциация преподавателей иностранных языков вузов лингвистического специальностей и Ассоциация учителей испанского языка, объединяющие теоретиков и практиков в рамках публикационной деятельности, а также в организацию и проведение конференций, семинаров, вебинаров и курсов повышения квалификации, способствующих развитию профессиональных связей, совершенствованию кооперации и обмену инновационным опытом целевого контингента.

Особое место в реализации поставленных задач занимают такие мероприятия, как:

- проводимые кафедрой с 2012 года ежегодные Международные научно-практические конференции "Аксиологический аспект содержания непрерывного

иноязычного образования: проблемы и решения» и публикация научных статей участников конференций;

– участие в международных симпозиумах в России и за рубежом, например, в Первом международном симпозиуме по педагогическим исследованиям в Шанхае и в Англо-русском симпозиуме «Отражение меняющейся картины мира в русском и английском языках» (Миобрнауки и Британский совет);

– проведение семинаров с участием ученых и методистов Великобритании, организация Летней школы для учителей английского языка России, участие в Форуме (Emerging Forum), который является крупным ежегодным международным мероприятием, объединяющим преподавателей английского языка для обсуждения ключевых проблем и обмена опытом преподавания английского языка.

Предлагаемый «7-тренд-подход» к реализации задач профессионального совершенствования учителя иностранного языка в условиях дополнительного образования показывает, что не только курсы повышения квалификации выполняют поставленные задачи. С этой целью проводятся разнообразные научно-методические мероприятия, вовлеченность в которые позволяет учителю достичь нового уровня профессионального мастерства.

Список литературы

1. Аксиология иноязычного образования. Коллективная монография.– М.: АПК и ППРО. 2013.
2. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе. М.: Эгвес, 2000. 270 с.
3. Скопицкая Т.А. Новое образование для устойчивого развития// ЛГУ им. А.С.Пушкина, С. Петербург, 2015.– 581с.
4. Крупченко А.К. Профессиональное развитие преподавателя иностранного языка. – ЛГУ им. А.С.Пушкина, С. Петербург, 2015.– 581с.
5. Михайлов А. В. Школа как самообучающаяся организация // Непрерывное образование: XXI век. Выпуск 1, 2013, DOI: [10.15393/j5.art.2013.1947](https://doi.org/10.15393/j5.art.2013.1947)
6. Крупченко А.К. Концепция повышения квалификации преподавателей/ учителей иностранного языка: аксиологический подход // Материалы Международной научно-практической конференции "Аксиологический аспект содержания непрерывного иноязычного образования: проблемы и решения".– М.: АПК и ППРО, 2013 [Электронный ресурс].

7. Федеральная целевая программа развития образования на 2011 – 2015 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fcp.economy.gov.ru/cgi-bin/cis/fcp.cgi/Fcp/ViewFcp/View/2012/305> .

8. Чечель, И.Д. Посттехнократическая модель непрерывного развития руководителей общеобразовательных организаций // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2014, № 2 – с. 47-56.

9. www.int-comp.org

УДК 81

ОБ ОСНОВНЫХ ОТЛИЧИЯХ ВУЗОВСКОГО И ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И СПЕЦИФИКЕ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ С УЧЕТОМ ЭТИХ ОСОБЕННОСТЕЙ

Рожина Е.Ю., ст. преподаватель, E-mail: katepandora@mail.ru

Селиванова И.В., к.ф.н, доцент, E-mail: irinaselivan@yandex.ru

Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, Москва, Россия

Аннотация. В статье определяются основные различия вузовского и школьного обучения и описывается специфика обучения письменной речи в неязыковом вузе с учетом этих особенностей, предлагаются способы повышения мотивации студентов как к самостоятельному изучению иностранного языка, так и во время аудиторной работы по развитию навыков письменной речи. Авторы приходят к выводу, что особенно актуальной в условиях применения информационных технологий в вузовском образовании и значительной самостоятельной работы студентов остаётся проблема отсутствия эффективных интернет-тренажёров для развития умений письменной речи в неязыковом вузе.

Ключевые слова: вузовское образование; школьное обучение; письменная речь; мотивация; информационные технологии.

ABOUT GENERAL DISTINCTIONS BETWEEN COLLEGE AND SCHOOL EDUCATION AND PECULIARITIES OF WRITING IN A NON-LANGUAGE COLLEGE

Rozhina E.Y., senior lecturer, E-mail: katepandora@mail.ru

Selivanova I.V., Ph.D.(Philol.), assoc.Professor, E-mail: irinaselivan@yandex.ru

Plekhanov University of Economics, Moscow, Russia

Abstract. The article deals with the main distinctions between college and school education and describes the peculiarities of teaching writing in a non-language college and different ways of encouraging students' motivation during class and home activity for developing writing skills. The authors come to a conclusion that in conditions of IT-technologies in higher education and substantial independent work of students the problem of effective internet training still remains actual for developing writing skills in a non-language college

Key words: higher education; school education; writing; motivation; information technologies.

Настоящая статья нацелена на определение основных различий вузовского и школьного обучения и описание специфики обучения письменной речи в неязыковом вузе с учетом этих особенностей. Вопрос эффективного обучения письменной речи неоднократно освещался в методической литературе, однако продолжает быть актуальным по сей день. Утверждение новых образовательных стандартов, активное внедрение в

практику обучения компьютерных технологий заставляет преподавателей-практиков пересматривать методику работы, совершенствовать профессиональное мастерство.

Говоря о письменной речи, следует отметить, что в истории обучения иностранному языку письму в зависимости от методических целей придавалось разное значение. Оно имело первостепенную важность при грамматико-переводном методе и недооценивалось в коммуникативной методике. Последнее наблюдается часто и в наше время. Студентов учат языку (речи, говорению), а не письму. Часто преподаватели забывают, что письмо - это тоже речь, только письменная. Прослушав курс иностранного языка, студент должен уметь выражать свои мысли на языке, читать и понимать литературу по специальности. Зачастую преподаватели не уделяют много времени развитию навыков письменной речи и ее оформлению. Однако, все международные экзамены по иностранному языку включают в себя письменную часть. Важно не только уметь общаться на языке, но ещё и владеть письменной речью.

В последние годы количество часов на изучение иностранного языка резко сокращается. В учебных планах, ориентированных на западные стандарты, предусмотрено минимальное количество аудиторных занятий и колоссальное время отводится самостоятельной работе. К сожалению, российские студенты грызут гранит науки во внеаудиторное время без большого энтузиазма. И качество российского образования, как нам представляется, очень от этого страдает. Преподавателю трудно донести до студента, а студенту понять, что дома нужно работать в три раза больше, чем на паре, иначе программы не освоить. Часы на самостоятельную работу - это *основное отличие изучения иностранного языка в вузе*. В школе учитель располагает на уроке большим количеством времени.

Вузовский преподаватель должен только объяснить основной материал и заинтересовать студента, либо обосновать необходимость выполнения огромных домашних заданий. Встает вопрос - как это сделать?

Вслед за преподавателями-практиками зарубежных университетов, где большая часть материала всегда осваивалась студентами самостоятельно, можно предложить студентам придерживаться следующих правил-советов, которые способствуют получению удовольствия от процесса обучения:

1. Необходимо ответить на вопрос: «Почему студент изучает язык?», найти причину, поставить цель. Наличие перед глазами цели, которую мы преследуем, позволяет продвигаться вперед и не отступать.

2. Необходимо контролировать свой успех. Никогда нельзя узнать, достигли ли мы цели, если мы не будем контролировать себя и давать себе возможности убедиться в том, что сделали то, что запланировали. При изучении иностранного языка в этом активно помогают интернет - тренажеры: после каждого завершеного упражнения видно, насколько правильно оно выполнено. Посоветуйте студентам как можно раньше начинать читать книги, газеты и журналы на иностранном языке. Естественно, что сначала будут понятны не все слова и не все статьи/мысли. Но осознание того, что с каждой неделей понятно больше и больше, вдохновляет, вызывает желание учить язык дальше. Полезно смотреть фильмы и передачи на иностранном языке. В первое время можно смотреть уже знакомые фильмы или фильмы с субтитрами.

3. Значительно повышает самооценку и мотивацию система поощрения. Поощрение имеет место за достижение цели на каждом этапе. После этого дальнейшее изучение приносит больше радости.

4. Очень важно также исключить демотивирующие факторы! Если существуют вещи, которые портят удовольствие от изучения иностранного языка, мешают учиться, их нужно определить и исключить [1].

Перечисленные выше советы зарубежных коллег касаются повышения мотивации и обучения студентов самостоятельной работе, которая, как обозначено выше, отличает студентов от школьников, и от эффективности которой во многом зависит аудиторная работа.

Не только в нашей стране, но и за рубежом наши коллеги отмечают, что у студентов возникают трудности в письменной речи [2].

Предполагается, что у них сформирована коммуникативная компетенция – знания, умения и навыки понимания чужих и порождения своих высказываний, адекватных целям и ситуациям общения, так как все они получили аттестат о среднем образовании и поступили в высшее учебное заведение [3]. Казалось бы, в школе их научили высказываться, аргументировать за и против, но задачи в вузе шире и сложнее. Письменная речь помогает решать учебно-профессиональные задачи. Практически в каждой программе делового иностранного языка присутствуют кейсы, отчеты, аналитические доклады, деловая корреспонденция всех видов и т.д. Но вопрос о том, как формировать мотивацию письменной речи, остается нерешенным для студентов высшей школы. Этот процесс разнообразен и зависит от многих факторов. Необходимо создавать целевые установки и соответственно им регулировать речевое поведение студента в момент создания письменного текста. Это поможет создать внутреннюю мотивацию. Так, например,

студентам технической специальности можно дать задание составить инструкции о том, как починить определенное техническое устройство исходя из реалий профессии, предварительно отработав с ними необходимый речевой материал и структуры. Так же с большим интересом студенты откликаются на задание составить резюме, что говорит о том, что они уже понимают, что такое конкуренция на рынке труда и как себя позиционировать. Поэтому, если студентам подобраны правильно письменные задания и созданы целевые установки, которые им понятны и актуальны в жизни, то формируется и фактор мотивации. «Профессиональная деятельность специалиста накладывает отпечаток на форму и содержание речи. Речевая культура в профессиональной среде является замкнутой, основанной на официально-деловом стиле, где нормы общения регулируются языковыми и социальными нормами» [4].

Поэтому преподавателям необходимо создавать своеобразный банк языкового материала для письменной речи для специальностей своих студентов. Во многом здесь могут помочь информационные технологии.

Нет сомнений в том, что информатизация образования позволила значительно расширить спектр методов, средств и форм обучения в развитии речевых умений и формировании языковых навыков студентов. Информационно-коммуникационные технологии призваны способствовать развитию индивидуальных образовательных траекторий: в большей степени адаптировать содержание учебного материала к индивидуальным особенностям обучаемых, уровню их знаний и умений. За последние годы появился ряд работ, в которых рассматривается образовательный потенциал сервисов и служб сети Интернет применительно к обучению иностранному языку и развитию иноязычной коммуникативной компетенции [5,6,7]. В большинстве указанных работ прослеживается тенденция все более активного применения в обучении видам речевой деятельности сервисов Веб 2.0. По мнению многих авторов, технологии Веб 2.0 в обучении аспектам языка создают условия для наиболее полного раскрытия личностного потенциала каждого обучающегося, развития у него личной предприимчивости, навыков самообразования, умения принимать ответственные решения в ситуации выбора [5].

Но, к сожалению, и система Твиттер несовершенна, так как есть аспекты и проблемы, которые недостаточно проработаны и рассмотрены (методические функции, алгоритм развития письменной речи и т.д.), что является поводом для написания научных работ и диссертаций. Требуются новые информационные Интернет-технологии, решающие проблему развития умений и навыков письменной речи студентов неязыкового вуза.

Таким образом, следует отметить, что в настоящей статье были определены основные различия вузовского и школьного обучения. Прежде всего - это наличие в учебных планах вузов большого количества часов самостоятельной работы, сочетание аудиторной и внеаудиторной форм обучения. Далее авторами предложены способы повышения мотивации студентов как к самостоятельному изучению иностранного языка, так и во время аудиторной работы по развитию навыков письменной речи. При этом не последнее место отводится информационным технологиям. Особенно актуальной в условиях информатизации вузовского образования и удельного веса самостоятельной работы студентов остаётся проблема отсутствия интернет-тренажёров для развития умений письменной речи в неязыковом вузе.

Список литературы

1. Блог Selbstmotivation – so klappt's auch mit der Fremdsprache [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sprachenlernen24-blog.de/selbstmotivation-lernen-fremdsprache/> (дата обращения 7.11.15).
2. Сайт Университета Чикаго [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://writing-program.uchicago.edu/resources/collegewriting/high_school_v_college.htm (дата обращения 7.11.15).
3. База данных «Документы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-313294.html> (дата обращения 7.11.15).
4. Сербиновская Н.В. Психолингвистика. Исследование и психологическая коррекция: учебное пособие - Южный федеральный университет; Южно-Российский государственный университет экономики и сервиса - Ростов-на-Дону, 2011. 107 с.
5. Пустовалова О.В. Методика развития умений письменной речи студентов на основе сервиса "Твиттер": автореферат диссертации канд.пед.наук – М., 2012.- 25 с.
6. Сысоев П.В. Информационные и коммуникационные технологии в обучении иностранному языку: теория и практика: Монография. – М.: Глосса-пресс, 2012, - 252 с.
7. Шехирева Н.А., Торосян Л.Д. Текст как объект обучения профессионально ориентированному чтению в неязыковом вузе. - Мировое культурно-языковое и политическое пространство: инновации в коммуникации / Под общ. редакцией Л.К. Раицкой, С.Н. Курбаковой, Н.М. Мекеко. Москва, 2014. С. 326-336.

УДК 378

ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ: ФУНКЦИОНАЛЬНО-КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ

Губанова Е.В., к.пед.н., профессор, E-mail: e_gubanova@mail.ru

Савиных Г. П., к.пед.н., эксперт МЦФЭР «Образование», E-mail: 7069494@mail.ru

ГАОУ ВО «Московский институт открытого образования», Москва, Россия

Аннотация: Развитие общероссийской системы оценки качества образования не могло не отразиться на подходах к оценке результатов дополнительных профессиональных программ. Наличие в их содержании оценочных материалов становится обязательным, а их характер отражает планку требований к тем, кто приходит на курсы повышения квалификации. Идея статьи – связать содержание оценочных процедур с интерактивными формами обучения в системе ДПО и обосновать связанные с этим оценочные методики.

Ключевые слова: оценка, непрерывное образование, профессиональное образование, дополнительные профессиональные программы, интерактивные технологии обучения.

ADDITIONAL PROFESSIONAL SOFTWARE: FUNKTIONAL-COMPETENCE APPROACH TO ASSESSMENT

Gubanova E.V., PhD., prof., E-mail: e_gubanova@mail.ru

Savinyh G.P., PhD., expert of ICFED "Education", E-mail: 7069494@mail.ru

"Moscow Institute of open education", Moscow, Russia

Abstract: the Development of a nationwide system for evaluating the quality of education could not be reflected in the approaches to the assessment of results of additional professional programmes. The presence in their contents of assessment materials becomes mandatory, and their character reflects the level of demands to those who come for refresher courses. The idea of the article is to connect the content of the assessment procedures with interactive forms of learning in the APE system and to justify the associated assessment methods.

Keywords: assessment, lifelong learning, vocational education, additional vocational programs, interactive learning technologies.

*Что касается результата повышения квалификации,
то пусть это будет открытый видеоролик,
пошаговая разработка методики,
а не написанная выпускная работа,
которую увидит преподаватель на
курсах повышения квалификации и больше никто.
(Е.Седова, директор школы)*

В Москве уже второй год действует Экспертный совет по дополнительному профессиональному образованию работников образовательных организаций (далее – Экспертный совет), созданный по инициативе Департамента образования города Москвы [8]. Это коллегиальный и независимый общественно-государственный орган, призванный анализировать соответствие предлагаемых работникам образования Москвы программ

повышения квалификации. В силу влияния качества дополнительных профессиональных программ на качество столичного общего образования в целом, представители Экспертного совета взвешенно и аргументированно подходят к процедуре экспертизы и подготовке экспертного заключения.

Прежде чем вынести решение о включении или невключении программы в соответствующий реестр, Экспертный совет принимает во внимание ряд факторов:

- характер перечня основной и дополнительной литературы, его соответствие ключевым тенденциям развития московского образования; достоверность интернет-ресурсов;
- актуальность, современность и доступность содержания программы;
- достаточность содержания программы для реализации заложенных в ней задач.

Складывающиеся походы к экспертизе обязывают разработчиков дополнительных профессиональных программ относиться к оценочным модулям программ особенно внимательно, поскольку именно в них усматривается сегодня один из механизмов реализации функционально-компетентного подхода к повышению квалификации работников образовательных организаций. Указанный подход реализует *положения профессионального стандарта педагога* в части содержания трудовых функций и составляющих их профессиональных компетенций и является тактической основой *дифференциации содержания* дополнительных профессиональных программ.

В логике функционально-компетентного подхода понятие трудовой функции становится строительнообразующим для тех или иных содержательных элементов дополнительных профессиональных программ. При этом *содержание трудовых функций определяет содержание оценочных средств*, используемых для контроля освоения потребителями дополнительных – профессиональных программ.

Функционально-компетентный подход позволяет активизировать зону ближайшего профессионального развития и создать условия для обретения слушателями навыков, переносимых в чужеродную среду профессиональной деятельности. Однако говорить о том, что функционально-компетентный подход действительно реализован, можно только тогда, когда ставится цель формирования у слушателей *опыта профессиональной синергии* на основе освоенных ими профессиональных навыков. А проверить это можно только разработав адекватные оценочные методики.

Подчеркивая роль оценки в процессе реализации дополнительных профессиональных программ, мы принимаем в расчет общие тенденции развития системы дополнительного профессионального образования (далее – ДПО).

Так, в Комплексной программе повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций говорится о необходимости «создания условий для профессионально-общественной оценки квалификации выпускников педагогических программ» и разработке «требований к дополнительным профессиональным программам с учетом знаний и навыков, необходимых для исполнения работниками своих должностных обязанностей» [2].

Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам устанавливает перечень обязательных элементов структуры дополнительной профессиональной программы, включая в него *оценочные материалы* [7]. Подчеркивается, что роль внутренней оценки качества дополнительных профессиональных программ, подходы к которой разрабатываются образовательной организацией самостоятельно.

В письме Минобрнауки России от 07.08. 2015 № 08-1228, работодателю, на основании ст. 196 Трудового кодекса Российской Федерации (далее - ТК РФ), предоставлено право определять необходимость дополнительного профессионального образования *для собственных нужд* на условиях и в порядке, которые определяются коллективным договором, соглашениями, трудовым договором, а также с учётом мнения представительного органа работников в порядке, установленном ст. 372 ТК РФ [4].

Характерно, что и сами руководители общеобразовательных организаций, вступая в дискуссии по вопросу качества дополнительных профессиональных программ [1], настаивают на принципиально новых подходах к повышению квалификации работников образования. Общепризнанной становится позиция, по которой гарантом эффективности курсовой подготовки и прочих видов освоения работниками общеобразовательных организаций дополнительных профессиональных программ является грамотно выстроенный, базирующийся на планируемых к освоению профессиональных компетенциях, оценочный модуль программ.

Необходимость оценочного модуля усиливается и потому, что современная система ДПО активно позиционирует себя как особый социальный институт, нейтрализующий «отчуждение» рядового работника от инноваций государственного масштаба. Во главу угла ставятся *клиентоориентированные стратегии* повышения квалификации, когда

- любая образовательная услуга предоставляется адресно, в расчете на стартовые возможности и потребности заказчика;
- заказчик выбирает услугу, основываясь на аннотируемых программой образовательных результатах;

- заказчику понятна конечная цель потребления услуги и он готов к активной самодеятельности и профессионально мотивирован на успех;

- заказчиком создается уровень результатов на «выходе» из обучения и то, каким образом будут оцениваться его индивидуальные образовательные достижения.

На фоне сказанного, к *оценочному модулю* дополнительных профессиональных программ можно и должно предъявлять следующие *требования*:

1. Открытость для потребителя.
2. Компетентностный формат содержания оценочных методик.
3. Вариативность форм оценивания и возможность самооценки.
4. Развивающие цели оценочных методик; редукция ситуаций контроля средствами оценки.
5. Встроенность оценочных методик в деятельностные формы освоения программ.

Рассмотрим каждое из требований отдельно и приведем необходимые примеры.

Требование открытости. Оно означает, что уже на этапе выбора дополнительной профессиональной программы (полнообъемной, краткосрочной, программы переподготовки), потребитель имеет возможность ознакомиться с походами к оценке планируемых результатов ее освоения и спрогнозировать возможность выбора процедур оценки. Следовательно, аннотация программы должна содержать указания на формы и содержание оценочных процедур и давать представление об их вариативности.

Например, *аннотация к дополнительной профессиональной программе «Стратегическое управление образовательной организацией в условиях системных изменений в образовании»* [5] может иметь следующий вид:

Дополнительная профессиональная программа «Стратегическое управление образовательной организацией в условиях системных изменений в образовании» разработана для руководителей общеобразовательных организаций и образовательных комплексов.

В результате освоения программы обучающиеся:

- будут информированы об основных тенденциях государственной политики в сфере общего образования;
- получат представление о частных вопросах нормативно-правового регулирования образовательного процесса в общеобразовательной организации (образовательном комплексе);
- обретут опыт проектирования локальных нормативных актов в соответствии с динамикой государственного заказа на качество образовательных услуг;

- станут участниками тренингов и деловых игр, ориентированных на формирование культуры стратегического управления;
- пройдут практические испытания в формате интерактивных технологий обучения.

Оценка результатов освоения программы осуществляется в одном из нижеследующих вариантов:

1. по накопительной системе в ходе выполнения отдельных практических работ;
2. в форме творческой презентации организационно-управленческого продукта освоения программы;
3. в форме учета инициатив по проведению мастер - классов и обучающих экскурсий.

В случае успешного освоения программы обучающимся вручается удостоверение установленного образца.

Приведенный пример демонстрирует и второе из выше обозначенных требований к оценочным модулям дополнительных профессиональных программ – *требование вариативности*. В этом требовании заключается принципиальное отличие от сложившейся в учреждениях ДПО практики выпускных работ, когда по окончании освоения той или иной программы слушатели все как один писали некие проекты. В лучшем случае, они защищались и (или) подвергались экспертной оценке, в худшем – формально просматривались. Вариативность ограничивалась либо выбором темы проекта, либо формой его представления комиссии.

Такой массово-обезличенный подход к оценке результатов освоения дополнительных профессиональных программ практикуется и по сей день, под предлогом «условий для самостоятельного профессионального творчества» слушателей и «обмена опытом, обретенным в ходе курсовой подготовки». Однако любой работник, который ценит свое время и приходит в систему ДПО не для галочки, вряд ли признает качественной услугу, отбирающую это время на формальные, рутинные и, соответственно, непродуктивные оценочные процедуры.

Отсюда очевидность третьего из требований к оценочному модулю дополнительных профессиональных программ, которое мы обозначили как требование *компетентностного формата* оценочных методик.

Что означает компетентностный формат? Во-первых, это такой формат оценки, который тесно увязан с планируемыми к освоению компетенциями и позволяет зафиксировать факт перевода компетенции (назначенного извне) в компетентность (присвоенное из назначенного). Во-вторых, это такой формат, когда оценка осуществляется без «отчуждения» от процесса обучения, т. е. внутри той или иной деятельностной формы

обучения. Процедура оценки организуется как особая деятельность, осуществление которой дает «приrost» к результатам обучения.

Можем назвать целый ряд деятельностных технологий обучения, адаптируемых к проведению оценочных процедур:

- анализ кейсов;
- мозговой штурм;
- деловая игра;
- программно-ролевой метод;
- творческая мастерская и др.[6].

При каком условии перечисленные технологии могут функционировать как оценочные процедуры? При условии их обеспеченности оценочным инструментарием. Это – либо критерии и параметры наблюдения за характером деятельности (здесь можно применить термин «встроенное педагогическое наблюдение», насколько уместно говорить о сугубо педагогических целях по отношению к взрослым обучающимся), либо некие шаблоны, заполнение которых по ходу деятельности, дает преподавателю отсроченное представление о сформированных у обучающегося знаниях и навыках. Не исключено и сочетание оценочных методик, когда, к примеру, организуется тестирование по содержанию освоенного программного материала, представленного в формате кейсов.

Напомним, что кейсовая технология обучения – это технология, основанная на анализе ситуации, прямо отражающей проблематику учебного материала. Включение обучаемых в разбор кейса, позволяет развить у них необходимые практические компетенции и сформировать готовность к действию. Ученые-практики отмечают целый ряд преимуществ кейсовой технологии, начиная с ее ориентации на стимулирование мотивов профессионального роста, заканчивая условиями для активной профессиональной коммуникации и обогащению опыта партнерских отношений.

С целью спецификации оценочного материала, опосредуемого в технологии кейса, разумно принять в расчет классы учебных задач. Импонирует, в частности, подход авторского коллектива под руководством Э.В. Минько, где учебная задача определена как задача, в результате решения которой происходит изменение обучаемого за счет приобретения им новых умений и навыков. Авторы выделяют три класса учебных задач:

- по степени обобщения (типовые профессиональные и учебно-производственные);
- по характеру интеллектуальной деятельности (стереотипная, диагностическая, эвристическая);

- по общности условий, связанных с профессиональной деятельностью (с избыточными данными, на обнаружение ошибки и др.) [3].

Считаем логичным перенести на технологию кейса тот факт, что простые задачи-операции могут решаться по мере изучения отдельных тем или разделов одной дисциплины, а сложные задачи-функции должны ставиться в конце изучения одной или нескольких дисциплин.

Применительно к вопросу использования интерактивных технологий обучения для процедур оценки, говорить надо о разности целей промежуточного и итогового оценивания. Прибегая к формулировке Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», под промежуточным оцениванием мы понимаем промежуточную аттестацию, или деятельность по оценке «отдельной части или всего предмета, курса, дисциплины (модуля) образовательной программы, проводимой в формах, установленных образовательной организацией» [9].

Если речь вести о полнообъемных дополнительных профессиональных программах, то вопросов по включению оценочных процедур в интерактивные технологии обучения не возникает. Такая программа содержит отдельные содержательные блоки, освоение которых проверяется в рамках промежуточной аттестации.

Сложнее обстоит дело с краткосрочными (моноблочными) программами повышения. Говорить о промежуточной аттестации в рамках их освоения затруднительно, поскольку в них, как правило, нет деления на содержательные блоки, и оценке подвергается сразу весь объем освоенного содержания программы. Но именно потому, что краткосрочные программы повышения квалификации максимально сориентированы на практические навыки и, как правило, разрабатываются по запросы конкретного потребителя, именно на них проще всего апробировать оценочные методики компетентностного формата.

Рассмотрим вариант с использованием технологии кейса для проведения оценочной процедуры и возьмем для примера *кейс*, связанный с вопросами внутренней системы оценки качества (далее – ВСОКО) в образовательной организации:

В процессе реорганизации, дошкольное образовательное учреждение стало частью образовательного комплекса, уже имеющего в своем составе два подобных учреждения. Помимо прочих, перед руководством образовательного комплекса стоит задача встроить ВСОКО присоединяемого учреждения в систему внутренней оценки качества образовательного комплекса. Идти путем механической экстраполяции механизмов ВСОКО образовательного комплекса на деятельность присоединяемого дошкольного учреждения нецелесообразно в силу более совершенного его опыта в этих вопросах, а

«импорт» лучших практик ВСОКО будет означать переработку локальной нормативной базы и принципиальные изменения в подходах к внутрикорпоративному контролю в образовательном комплексе.

Проанализируйте ситуацию и предложите возможный вариант ее разрешения.

По ходу работы слушателей с приведенным кейсом, можно организовать наблюдение по следующим критериям и параметрам сформированности предусмотренных программой профессиональных компетенций (табл.):

Таблица

Критерии и параметры оценки в рамках выполнения кейса

Критерий	Параметр	Баллы
Информированность	Опирается адекватными ситуациями категориями и терминами	от 1 до 3
	Осведомлен в нюансах нормативных правовых актов, иллюстрирующих содержание кейса	от 1 до 5
	Приводит аргументы из опыта коллег	от 1 до 3
Склонность к анализу	Ищет (в т. ч. запрашивает у преподавателя) недостающую информацию	от 1 до 3
	Выдвигает тезисы и доказывает их;	от 1 до 5
	Приводит примеры решений и характеризует их возможные последствия	от 1 до 5
Способность работать в команде	Интересуется мнением партнеров по группе	
	Соотносит различные, в т. ч. противоречивые позиции	от 1 до 3
	Склонен к коллегиальному принятию решений	от 1 до 3
Здоровый прагматизм; ориентация на профессиональную перспективу	Использует кейс как повод моделировать субъективно актуальные профессиональные решения	от 1 до 3
	Связывает кейс с перспективами собственной управленческой практики	от 1 до 5
	Иницирует кластеризацию возможных решений с целью выбора оптимального варианта	от 1 до 3

Максимальный балл по итогам наблюдения – 41. Применима уровневая шкала оценивания, когда за определенное количество баллов обучающийся получает оценку «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно» (либо «хорошо», «посредственно», «неудовлетворительно»). Не исключено, что оценка со стороны преподавателя или наблюдающего эксперта будет согласовываться с самооценкой обучающегося по тем же критериям и параметрам. Главное, чтобы сама процедура оценки не превращалась в дамоклов меч обучения в интерактивном режиме, а воспринималась обучающимися как основание для адресной помощи и средство развития профессионального опыта.

Развивающие цели оценочных процедур – неотъемлемая составляющая оценочных модулей дополнительных профессиональных программ. Это обусловлено двумя взаимодополняющими факторами: фактором рынка и вытекающими отсюда клиентоориентированными стратегиями образовательных услуг и фактором опережающего

образования в системе ДПО, когда смыслом подготовки слушателей становится прогнозирование их потребностей с учетом перспективных (зачастую, не явно выраженных) социокультурных детерминант. Поскольку именно на уровне системы ДПО генерируется механизм непрерывного профессионального развития работников общеобразовательных организаций, дополнительная профессиональная программа должна целостно и планомерно охватывать как потребность обучающихся в новой актуальной информации, так и потребность в новом опыте как отправной точке профессионального саморазвития.

Функции «доводчика» методических рекомендаций и транслятора государственной политики отступают сегодня на второй план по сравнению с функцией модератора синергетических начал внутрикорпоративной динамики общеобразовательных организаций. Соответственно, все, кто выходит сегодня на рынок услуг по реализации дополнительных профессиональных программ, должны придерживаться этой миссии, чтобы сохранить свою конкурентоспособность и авторитет потребителей.

Понятно, что предлагаемые нами подходы не идеальны. Минусов здесь немало. Это и недостаточность опыта по реализации интерактивных технологий обучения; и инертность мышления потребителей образовательных услуг, воспринимающих оценку их деятельности по ходу освоения дополнительных профессиональных программ как неуважение к их опыту и авторитету; и высокая трудозатратность разработки оценочных методик, объясняемая практическим отсутствием образцов и научно обоснованных подходов к их созданию. Это несовершенство нормативной правовой базы, не дающей должных оснований для спецификации дополнительных профессиональных программ под те задачи, которые ставит перед ними государство. Это, наконец, издержки в самой системе ДПО, где не решена проблема профессионального развития и аттестации ее преподавателей.

Вместе с тем, нельзя не сознавать, что лекционно-академический формат повышения квалификации в учреждениях ДПО перестает себя оправдывать. Только лекцией невозможно научить педагогического или руководящего работника тому, как внедрять системно-деятельностный подход в педагогический процесс или каким должен быть урок, чтобы изучаемый на нем предметный материал стал источником универсальных учебных действий.

Срабатывает законы праксеологии, диктующие, что научиться чему-то по настоящему можно исключительно на практике, в процессе проживания нового опыта, фокусирующего проблематику искомых для освоения профессиональных умений и

навыков. И в этом смысле, оценочный модуль дополнительной профессиональной программы – это своеобразный индикатор уровня требований, которые будут предъявлены к заказчику по окончании ее освоения.

Приведенных нами примеров достаточно, чтобы понять, насколько эффективным может стать смещение акцентов в сторону практики, а точнее, - в сторону актуальной оценки ее результатов.

Помимо рассмотренной организационной формы оценки можно назвать еще несколько, которые так же продуктивно сказываются на результативности дополнительного профессионального образования.

1. Накопительная оценка. Суть этой формы оценки заключается в поэтапном накоплении баллов (оценок, отзывов, сертификатов и др.) по заранее известной слушателю схеме и перечня предоставляемых для оценки продуктов профессиональной деятельности. К примеру, за разработку проекта локального нормативного акта слушатель получает десять баллов, за подборку нормативно-правовых цитат – пять баллов и т.д. Максимальный и минимальный порог баллов ему известны, и он вправе варьировать состав оцениваемых продуктов профессиональной деятельности.

2. Творческий экзамен-презентация, сопровождающийся коллегиальной оценкой. Критерии и параметры оценки может предложить преподаватель, а можно и спроектировать их в процессе творческой мастерской, заявленной в учебно-тематическом плане дополнительной профессиональной программы.

3. Самооценка – вариант, удобный для продвинутых слушателей, заметно выделяющихся своими аналитическими способностями и нацеленностью на результат. Таким обучающимся стоит предлагать предоставить для оценки самохарактеристику с аргументированной констатацией результатов освоения дополнительной профессиональной программы. Если это руководитель образовательной организации или образовательного комплекса, то вариантом может стать аналитическая справка по вопросу, связанному с содержанием курсовой подготовки.

Весьма прогрессивной видится нам корпоративная оценка, когда оценивается вся команда обучающихся из одной образовательной организации. Такая оценка целесообразна как итоговая в случае с проведением корпоративных курсов на базе образовательной организации. И, опять же, подходить к проведению оценки нужно с позиций функционально-компетентного подхода, запрашивая для оценки конкретный организационно-управленческий или методический продукт, отвечающий нуждам образовательной организации.

И в заключении, подчеркнем, что статусность оценочных процедур не замедлит сказаться на мотивации слушателей, их ответственности за собственное профессиональное развитие. И очень важно сделать содержание и формы оценки результатов освоения дополнительных профессиональных программ прозрачными и открытыми для вариативности и обновления.

Список литературы:

1. Интервью в учительской газете с руководителями образовательных организаций г. Москвы, № 35-36 – 1 сентября 2015 г. – С. 14 -20.
2. Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций, утв. Правительством РФ 28.05.2014 № 324 п-П8.
3. Менеджмент качества образовательных процессов: учебное пособие/ под ред. Э.В. Минько, М.А. Николаевой. – М.: Норма: ИНФРА-М, 2013 – 400 стр. – С. 289.
4. Методические рекомендации по вопросам введения федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, утв. письмом Минобрнауки России от 07.08. 2015 № 08-1228 «О направлении рекомендаций». – п. 5
5. Научно-исследовательский проект «Обоснование принципов отбора, структурирования и организации содержания ДПП в логике ФГОС (Федеральных образовательных стандартов дошкольного, начального общего, основного общего и среднего общего образования, среднего профессионального образования) и Профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»», проводимой ГАОУ ВПО «Московский институт открытого образования»
6. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.П. Панфилова. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 192 стр. – С. 52.
7. Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам, утв. приказом Минобрнауки России от 01.07.2013 № 499. – п. 9.

8. Распоряжение Департамента образования города Москвы «О создании Экспертного совета по дополнительному профессиональному образованию работников образовательных организаций» от 31.07.2014 № 175р.

9. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – пункт 1 ст. 58.

УДК: 81,80.063

ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ПРЕДПОСЫЛОК ГРАМОТНОСТИ У ДЕТЕЙ «ВЕСЁЛЫЙ ДЕНЬ ДОШКОЛЬНИКА»

Коренблит С.С., композитор, н. руководитель проекта, E-mail: korenblit@yandex.ru,
Арушанова А.Г., к.п.н., с.н.с., Институт психолого-педагогических проблем детства РАО,
E-mail: allaarush@yandex.ru, Москва, Россия

Аннотация. Рассматриваются теоретические аспекты развития предпосылок грамотности у дошкольников в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Как адекватный путь реализации данных требований предлагается инновационная технология Парциальной образовательной программы «Весёлый день дошкольника».

Ключевые слова: образовательный стандарт, предпосылки грамотности, предупреждение побуквенного чтения, мультипликация, парциальная программа «Весёлый день дошкольника».

INNOVATIVE TECHNOLOGY FOR THE DEVELOPMENT OF PREREQUISITE LITERACY "FUN DAY FOR PRESCHOOLER"

Korenblit S., composer, scientific Director of the project, E-mail: korenblit@yandex.ru,
Arushanova A., PhD., Institute of psycho-pedagogical problems of childhood of RAE,
E-mail: allaarush@yandex.ru, Moscow, Russia

Abstract. The article discusses the theoretical aspects of the development of prerequisite literacy in preschool children in accordance with the requirements of Federal state educational standard of preschool education. As an adequate way to implement these requirements there is offers an innovative technology of Partial educational program "Fun day for preschooler".

Keywords: educational standard, pre-literacy, a warning letter-by-letter reading, the multiplication, the partial program "Fun day for preschooler".

Статья подготовлена в рамках проекта Российского гуманитарного научного фонда № 15-06-10127 «Психолого-педагогические условия развития предпосылок грамотности у дошкольников»

Грамотность – общекультурный навык, заключающийся в умении читать и писать. Существует ряд подходов к обучению грамоте, которые различаются в зависимости от понимания авторами механизма чтения: глобальное чтение, аналитико-синтетическая деятельность, чтение по складам, скорочтение. Наиболее разработанные технологии обучения чтению дошкольников – система Марии Монтессори, методика Л. Е. Журовой на принципах Д. Б. Эльконина, технология Н. А. Зайцева, система Е. Е. Шулешко.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [2013] не ставит задачи обучения дошкольников грамоте. Речь идет о предпосылках грамотности – о формировании звуковой аналитико-синтетической активности. О воспитании интереса к письменной речи, к чтению. Это не случайно.

В стране много авторов, предлагающих свои советы, как учить дошкольников грамоте. Дошколят учат читать в кружках, группах при школах, студиях в условиях учебной деятельности. Проводятся уроки-занятия. Закрепляется материал, отрабатывается техника чтения. А потом ребенок приходит в школу, и с ним начинают «отрабатывать» то же самое содержание. Всех учат, как не читающих. В результате ребенок, овладев техникой чтения, не становится читателем: ему неинтересно. Неприятен сам процесс обучения вообще, не только чтению.

Психологи (Е. Е. Кравцова [1996], В. Т. Кудрявцев [2005], Е. О. Смирнова [2012; 2013] и др.) бьют тревогу: не доигравшие в дошкольном возрасте дети становятся плохими учениками. У них не развито воображение, снижен эмоциональный фон, отсутствуют радостные эмоции. В школе они сталкиваются с проблемой: как наладить общение с одноклассниками, отношения с взрослыми. Всему этому надо было научиться в дошкольном возрасте в игровой деятельности. Не состоялось. Из самых добрых побуждений – приобщить дошкольника к чтению – взрослые часто наносят существенный урон психическому и личностному развитию ребенка.

Предпосылки грамотности формируются в процессе всей речевой работы [Арушанова, Коренблит, Рычагова 2015; Коренблит, Арушанова, Рычагова 2015]. В парциальной программе «Веселый день дошкольника» («ВеДеДо») [Коренблит 2015 а] имеется также пособие, специально предназначенное для развития предпосылок грамотности, «По азбучной тропе». Пособие не ставит задачи раньше времени научить дошкольника читать. Цель другая: научить детей слышать слово, наслаждаться его звучанием, слышать в слове отдельные звуки (это очень важно, чтобы почувствовать связь звука и обозначающей его буквы). Заинтересовать ребенка письменными знаками (буквами), чтением. Ощутить в играх с карточками, на которых напечатаны слова, легкость чтения, приятное чувство удовлетворения от самого процесса общения с книгой. (Это так называемые игры в читающего человека.) Желание научиться читать.

Идея пособия заключается в том, чтобы ввести дошкольника в мир письменной речи в контексте общего речевого развития на основе интересной эмоционально окрашенной **не учебной** деятельности. С этой целью ознакомление с буквами дано в сюжете путешествия по стране АЗБУКА персонажей дружной семьи ВеДеДо, включает рассматривание

смешных картинок об их приключениях, непринужденное общение на эти темы и восприятие песенок о буквах. Дети действуют под музыку, порою подпевают, порою отдыхают под звуки песни, рассуждают на материале стихов.

Практика использования стихотворных текстов при ознакомлении с алфавитом не нова, но песенок на этом материале в таком объеме и системе пока не было. Это, несомненно, новая (инновационная) идея [Коренблит 2015 б.]. Песни с текстами о буквах – эмоциональны, жизнерадостны и даже веселы. Все это вовлекает в процесс освоения букв правое (художественное) полушарие мозга, что соответствует возрастным особенностям дошкольников. Технология задействует механизмы произвольной памяти, правополушарной стратегии, эмоционального интеллекта.

Пособие содержит совет взрослым: не пытайтесь «ставить технику чтения», проверять «эффективность» работы. Научив ребенка неправильному побуквенному чтению, Вы можете закрыть ему доступ к книге на всю жизнь. Ребенок, не преодолевший эту «технику», навсегда отвращается от чтения, поскольку не в состоянии слить в единое слово названия букв, понять смысл читаемого. Ваша эффективность – это Ваша совместная с ребенком радость общения, сопровождаемая песнями и стихами. Это багаж общей культуры, не очень ясных знаний и представлений (Н. Н. Поддьяков [1997]), личностных качеств (самостоятельность, любознательность, эмоциональность, творчество), которые могут «измерить» только очень квалифицированные психологи, но которые может заметить любой любящий родитель, педагог. И Вы обязательно заметите».

УМК «По азбучной тропе» содержит иллюстрации к песням и примерные сценарии общения с детьми по этим картинкам и в разнообразных видах деятельности (играх, художественном творчестве, конструировании и т.п.). В сценарии включены речевые игры, проблемные вопросы, задания для развития связной речи. В процессе работы с пособием можно строить речевые игры на основе современной техники. Например, отыскивать в Интернете картинки с изображением предметов, в названиях которых есть заданная буква.

Интерес к чтению, буквам дети старшего дошкольного возраста проявляют вне всякого обучения. Исследования (Л. Е. Журова, Г. А. Тумакова [1981] Н. В. Дурова [2002], Н. С. Варенцова [2010; Обучение 1998] и др.) показывают, что старшие дошкольники готовы осваивать чтение и письмо, но в специфических для них формах. Естественный для современных детей интерес полезно поддерживать в разнообразных играх и занятиях с развивающими дидактическими материалами. Знакомство с буквами, с алфавитом – один из этапов овладения дошкольником письменной речью. Прежде чем знакомить с буквами, необходимо ввести ребенка в мир звучащей речи, научить его вслушиваться в слова,

различать и сравнивать отдельные звуки, чувствовать разницу между гласными и согласными звуками, согласными глухими и звонкими, твердыми и мягкими. Познакомить со словами *предложение, слово, звук*.

Парциальная программа ВеДеДо имеет ряд УМК, специально направленных на развитие звуковой аналитико-синтетической деятельности: «Игры со звучащим словом» и «Забавные истории». Через своеобразное сгущение определенных звуков в тексте стихов детей подводят к звуковому анализу слова, учат слышать заданный звук в разных позициях: в начале, середине, конце слова. Вовлекают в игры со словами, звуками, рифмами, смыслами, о которых писал К. И. Чуковский [1990].

Классик психологии Л. С. Выготский еще в начале XX века призывал к обучению дошкольников письменной речи в естественном процессе игры ребенка. «Письмо надо не навязать, а вырастить». Идя путем игры, ребенок приходит к письму как к естественному моменту в своем собственном развитии, а не как к внешней выучке. А для этого нужно, чтобы буква так же стала элементом детской жизни, как таковым является, например, речь. «Так же, как дети сами собой научаются говорить, так они и должны сами научиться читать и писать. Естественный способ обучения чтению и письму состоит в надлежащем воздействии на окружающую ребенка обстановку. Чтение и письмо должны стать нужными ему в его игре» [Выготский 1935: 93 – 94].

В предлагаемых пособиях авторы показывают, как организовать непринужденную деятельность ребенка и взрослого, подгрупп детей с наглядными материалами и песнями так, чтобы пробудить их интерес к печатному слову, естественную для детей поисковую деятельность в сфере языка и речи, элементарное осознание языковой действительности. В процессе такой деятельности происходит социальное, эстетическое, речевое и умственное развитие дошкольников, обогащение этого развития (амплификация – А. В. Запорожец [2013]), его индивидуализация. И именно эта цель является приоритетной. Знакомство с буквами служит средством обогащения звуковой аналитико-синтетической деятельности, средством развития элементарного осознания языковой действительности как основы лингвистического развития в старшем дошкольном возрасте (Ф. А. Сохин [2002], О. С. Ушакова [2001]).

Существенное значение для формирования осознания языковой действительности имеют так называемые игры в читающего человека. Они возникают стихийно, когда дети берут в руки книжку и, делая вид, что читают, пересказывают ее содержание. Например, ребенок «укладывает спать» куклу и читает (пересказывает) сказку. Дошкольники затевают игры в детский сад (школу), берут на себя роль воспитателя (учителя) и начинают учить

кукол читать. Дети просят прочесть вывески магазинов, учреждений, которые встречаются в обыденной жизни. Просят подписать их рисунки, поделки, имитируют процесс письма, чиркая карандашом по листу бумаги. (Как будто пишут письмо, сочиняют заметку в газету, создают книжки-малышки.) В такой форме проявляется интерес детей к письменной речи, к чтению.

Для поддержания детского интереса к чтению организуются игры детей с карточками, на которых напечатаны слова. (Эти карточки печатают на принтере, кегль 14 – 16). Взрослый ставит карточку со словом и читает его, ведя рукой под словом слева направо. Затем спрашивает, кто хотел бы прочесть это слово? Все хотят. Дети «читают» (как будто читают) слово индивидуально и хором, вслед за взрослым. Возникает иллюзия, что они делают это самостоятельно. Укрепляется интерес к чтению, формируются предпосылки чтения: слежение глазами за рукой слева направо, выделение зрительно отдельных слов, их протяженности, представление о словесном составе предложения (следуют одно за другим), о слитности чтения (не по слогам, «целым словом»). Дети отыскивают в словах знакомые буквы, и после этого слово обязательно надо повторно прочесть слитно, «целым словом».

Играя со взрослым, дети напечатанными словами по-разному манипулируют: придумывают со словами предложения, тексты (игра «Живые слова» [Белякова 1975], «Придумай предложение», «Продолжи предложение», «Сочиним потешку» [Придумай 1996]); распутывают путаницы (составляют смешные предложения и преобразуют их в правдоподобные [Максаков, Тумакова 1983]). Либо приносят карточки с напечатанными словами взрослому и просят его прочесть написанное, отгадать загаданное слово. «Хохотальные» путаницы – это своеобразные языковые игры, развивающие языковое чутье, произвольность словоупотребления, чувство юмора, что также немаловажно [Стрельцова 1992].

Очень нравится детям игра «Угадай-ка». Отбирают карточки со знакомыми словами, обозначающими предметы. Загадывают предмет. Чтобы его отгадать, надо задавать вопросы. Это растение? Это животное? У него есть перья? И т.п. На основе этой игры дети придумывают свои варианты, в которых оперируют карточками с напечатанными словами.

Возникают дискуссии: кто может выложить длинное предложение, кто может выложить смешное предложение и т.п. Дети взаимодействуют: сначала один ребенок составляет предложение, а другой читает. Затем меняются позициями.

В отведенное для самостоятельных игр время дети объединяются друг с другом по желанию, симпатии, по своим интересам. В таких устойчивых объединениях, которые существуют довольно длительное время, возникают новые варианты знакомых игр.

По инициативе детей часто возникают игры: «выложи предложение», «прочитай мое предложение», что свидетельствует о явно выраженном интересе к печатному слову. Он проявляется также в самостоятельном написании слов (названия птиц) и чтении (названия животных).

Знакомство с буквами является одним из этапов общего речевого развития. На начальных этапах, в младшем дошкольном возрасте, проводятся игры и игровые упражнения со звучащим словом, в процессе которых у детей развивается речевой слух, фонематическое восприятие, умение слышать и правильно произносить звуки родного языка. В возрасте 5 – 6 лет вводятся игры с карточками, на которых напечатаны слова. Дети в разнообразных коммуникативных ситуациях как будто читают слова. Отыскивают предметы, которые обозначаются тем или иным словом. Составляют со словами предложения, сочиняют потешки. Лишь в старшем дошкольном возрасте происходит знакомство с буквами. Но задача научить читать не ставится. Дети как бы погружаются в мир письменных знаков и находят удовольствие в манипулировании ими. Читает взрослый, а дети играют в читающего человека, подражая ему.

Для самостоятельных игр и самостоятельной деятельности отводится определенное время (не попутно в режимные моменты). Самостоятельная детская активность является условием саморазвития языковой личности, коммуникативной компетенции. Это область реализации генетически заложенных программ речевого онтогенеза, сфера, в которой ребенок развивается по своей собственной программе (Л. С. Выготский [1935]).

Пособия включают занимательные песни о буквах, задающие радостный эмоциональный настрой при ознакомлении с материалами УМК (Стихи М. Слуцкого, музыка С. Коренблита). В каждой песне имеются слова, в которых пишется буква, которой посвящена песня. Эти слова могут быть не только существительными, но и глаголами, прилагательными, наречиями, союзами, предлогами, звукоподражательными словами. А на картинках к песне изображены **предметы**, в названиях которых пишется заданная буква (Художник М. А. Иванова). Поэтому все занятия начинаются с рассматривания картинок (предметов), а затем дети со взрослым учатся слышать звуки в словах на слух, без наглядной опоры. Песни о буквах так же можно слушать в свободном порядке как самостоятельные произведения, возвращаться к ним при желании неоднократно.

Как продолжение работы в данном направлении авторами разрабатываются сценарии мультфильмов для старших дошкольников, в которых решается новая задача: предупредить возникновение у детей побуквенного чтения при ознакомлении с буквами. Именно мультипликация может решать эту задачу наиболее эффективно по ряду причин.

Динамичная картинка, с которой соотносится напечатанное предложение, дает возможность продемонстрировать взаимосвязь не просто слова-названия и предмета (как в глобальном чтении карточек с напечатанными словами), но целостной коммуникативной ситуации и обозначающих ее слов. Слов названий не только предметов, но действий, качеств, обстоятельств, пространственных и других отношений. Ребенку демонстрируется смысл чтения: не слить звуки в слово, а прочитать текст, чтобы понять историю, получить новую интересную информацию.

В песнях даются правильные названия букв, но в деятельности по освоению материала ребенок имеет дело только с визуальным образом буквы, который напрямую ассоциируется с передаваемыми буквой звуками. Ликвидируется этап называния буквы (ЭМ, БЭ, ВЭ и т.п.), что помогает развитию слитности чтения, соотнесению наглядного образа буквы и звука в слове.

При демонстрации написанных слов в мультипликации осуществляется моделирование структуры слова сразу на буквах, а не на разноцветных карточках, которые потом замещаются буквами. В этом заложен большой смысл. Происходит не поэтапное формирование умственного действия звукового анализа, а развитие сенсорной способности слежения за появлением звуков в читаемом слове. Работает подсознание. «Волшебная кисточка», раскрашивая слово, моделирует его структуру и непроизвольно ведет взгляд ребенка в нужном направлении, задает цветовую символику, которая запоминается, но не осознается. Это замечательный прием, подводящий дошкольника к той новой моделирующей деятельности, которую он будет выполнять на уроках русского языка в школе. Именно этот момент развития непроизвольной деятельности дошкольника как предпосылки систематического обучения в школе специально выделял Л. С. Выготский [1935], говоря об обучении чтению в дошкольном возрасте.

Специальный подбор лексики и динамическая цветовая символика в мультипликации позволяет сформировать механизм ориентировки на гласную, которая определяет тип чтения стоящей перед ней согласной. Например, в предложении ВОЛШЕБНАЯ ЗВЕЗДА – все буквы нейтрального серого цвета. «Волшебная кисточка» раскрашивает буквы В по-разному: перед красной О – в синий цвет, перед Е – в зеленый. Это бросается в глаза, вызывает непроизвольную ориентировочную реакцию, что требуется для механизма

слитного чтения. Этому же служит и подбор слов, в которых изучаемая буква стоит не только в начале слова (как в большинстве пособий для дошколят), но в середине, и в конце слова (например, Гитара, сапоГи). Взгляд произвольно учится «пробегать» слово не только слева направо, но петляя, ориентируясь на разное местоположение буквы перед гласной.

Музыка, замечательные стихи и динамичный видеоряд создают положительный эмоциональный настрой, который выступает как неспецифическое средство активизации лингвокреативной деятельности. Этому же служит заданный в мультфильмах сказочный смысловой контекст, юмористические ситуации, перевертыши и прочая Абракадабра, «хохотальные путаницы».

Использование мультипликации существенно раздвигает возможности педагогического влияния на ребенка, приобщая его к высокой поэзии, меткому образному слову, формируя психологию книгочея, влюбленного в сказку, стихи, песни, родное слово. Компетентную языковую личность, осваивающую родной язык во всех его проявлениях – в диалоге, восприятии поэтического слова, словесном творчестве, играх в читающего человека. Личность грамотного уверенного в себе человека, готового и желающего постигать школьную премудрость чтения и письма.

По материалам данного исследования готовится практико-ориентированная монография «Парциальная образовательная программа «Веселый день дошкольника» («ВеДеДо»). Развитие предпосылок грамотности у детей: Теория, технология и опыт применения стихов, песен, музыки, иллюстраций, мультфильмов и средств ИКТ» / Коренблит С. С., Арушанова А. Г., Рычагова Е. С.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержденный приказом Минобрнауки России от 17.11.2013 № 1155.
2. Арушанова А. Г., Коренблит С. С., Рычагова Е. С. Речевое развитие дошкольника в аспекте лингводидактики. Парциальная программа «Веселый день дошкольника» («ВеДеДо»). – М.: Флинта, 2015.
3. Белякова Г. П. Речевая игра «Живые слова» // Дошкольное воспитание. – 1975. – № 10. – С. 7 – 10.
4. Варенцова Н. С. Обучение дошкольников грамоте. Пособие для педагогов. Для занятий с детьми 3 – 7 лет. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Мозаика-Синтез, 2010.
5. Выготский Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения. – М., Л.:

Гос.уч.пед.изд-во, 1935.

6. Дурова Н. В. Фонематика. Как научить детей слышать и правильно произносить звуки. – М.: Мозаика-Синтез, 2002.

7. Журова Л. Е., Тумакова Г. А. Родной язык// Сенсорное воспитание в детском саду/ Под ред. Н. Н. Поддьякова и В. Н. Аванесовой. – 2-е изд. – М., 1981. – С. 22 – 28.

8. Запорожец А. В. Научная концепция исследований НИИ дошкольного воспитания АПН СССР // <http://www.tovievich.ru/book/19/205/1.htm>[Электронный ресурс]. (Дата обращения: 22.09.2013).

9. Коренблит С. С. Веселый день дошкольника («ВеДеДо»): парциальная образовательная программа дошко. образования (разраб. в соответствии с Федеральным гос. стандартом дошко. образования РФ): учеб.-метод. пособие / С. С. Коренблит; под ред. Т. В. Волосовец и Е. А. Ямбурга. – М.: Обруч 2015. а

10. Коренблит С. С. Экология русского языка. Синтез слова и музыки. – Краснодар: Издательский Дом «Хорс», 2015. б

11. Коренблит С.С., Арушанова А. Г., Рычагова Е. С. Развитие языковой личности дошкольника: теория, опыт. Программа и технология «Веселый день дошкольника» («ВеДеДо»). - Краснодар: Издательский дом «Хорс», 2015.

12.Кравцова Е. Е. Психологические новообразования дошкольного возраста // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 64 – 76.

13.Кудрявцев В. Т. «Предшкольное образование»: необходимость или...? // Психологическая наука и образование. – 2005. – № 2 – С. 18 – 31.

14.Максаков А. И., Тумакова Г. А. Учите, играя. – М.: Просвещение, 1983.

15.Обучение дошкольников грамоте: Методическое пособие / Журова Л. Е., Варенцова Н. С., Дурова Н. В., Невская Л. Н. / Под ред. Н. В. Дуровой. – М.: Школа – Пресс, 1998.

16.Поддьяков Н. Н. Основное противоречие развивающейся психики. – М.: Учебный центр Перспектива, 1997.

17.Придумай слово: Речевые игры для дошкольников: Кн. для воспитателей дет. сада и родителей/ Под ред. О. С. Ушаковой; авт.: О. С. Ушакова, Е. М. Струнина, Т. М. Юртайкина, А. Г. Арушанова, Н. В. Гавриш, Е. А. Смирнова, А. А. Смага, Л. Г. Шадрина, Г. И. Николайчук.). – М.: Просвещение, 1996.

18.Смирнова Е. О. Почему дети разучились играть // Новая газета. – 12.03.2012. – № 26 – 27. – С. 26.

19.Смирнова Е. О. Право на игру // Современное дошкольное образование. Теория и

практик. – 2013. – № 1 (33). – С. 15 – 17.

20. Сохин Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. – М., Изд-во Мос. Психол.- социол. ин-та; Воронеж, Изд-во НПО «МОДЭК», 2002.

21. Стрельцова Л. Е. Литература и фантазия. – М.: Просвещение, 1992.

22. Ушакова О. С. Развитие речи дошкольников. – М., Изд-во Ин-та психотерапии, 2001.

23. Чуковский К. И. От двух до пяти: Книга для родителей. – М.: Педагогика, 1990.

УДК 378

ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ В КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЕ

Прилипко Е.В. ст. преподаватель, НИУ ВШЭ, E-mail: eprilipko@hse.ru
Москва, Россия

Аннотация: В статье рассматриваются новые подходы к проектированию учебных программ и оценке достижений обучающихся на основе запланированных результатов обучения в компетентностной образовательной парадигме, раскрываются основные принципы оценки успешности достижения образовательных результатов в условиях модернизации российского высшего образования: принцип интегративности, принцип критериальности, принцип открытости и доступности, принцип рефлексивности и принцип аутентичности.

Ключевые слова: модернизация высшего образования; оценка при компетентностном подходе; принципы оценки; образовательный результат; критериальная оценка; аутентичная оценка; формирующая оценка.

ASSESSMENT OF LEARNING OUTCOMES IN COMPETENCE-BASED EDUCATIONAL PARADIGM

Prilipko E., senior lecturer, Higher School of Economics, E-mail: eprilipko@hse.ru
Moscow, Russia

Abstract: The article looks into the application of learner-centered approach in the assessment of learning outcomes in competence-based tertiary education and describes the prevailing principles of assessing learners' achievements under current reforming of tertiary education in Russia, namely the principle of integrative character of assessment, the principle of criterion-based assessment, the principle of openness, the principle of reflexion and the principle of authenticity.

Key words: reforming of tertiary education in Russia; assessment in CBE; assessment principles; learning outcome; criterion-based assessment; authentic assessment; formative assessment.

Введение. Модернизация системы высшего образования Российской Федерации на основе Федеральных Государственных Образовательных Стандартов (ФГОС) и переход к компетентностной образовательной парадигме обуславливает появление новых требований к профессиональной деятельности профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений. Принятие Государственной Программы Российской Федерации «Развитие Образования» на 2013-2020 годы [2] и Концепции федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы, утвержденной Правительством РФ 29 декабря 2014 года [3], определяющих государственную стратегию в области высшего образования, влекут за собой значительные изменения в педагогической теории и практике, в частности, потребность в реализации новых подходов к оценке образовательных

результатов, которые выражаются в степени сформированности у выпускников высших учебных заведений целевых компетенций, заданных стандартом по соответствующему направлению подготовки.

Перед высшим образованием в новых условиях стоит задача подготовки высококвалифицированных профессиональных кадров, которые не просто овладели в стенах высшего учебного заведения определенным количеством знаний, но и всесторонне подготовлены к жизни в обществе, определяющей чертой которого в настоящий момент может считаться не столько среда меняющаяся, сколько среда меняющаяся стремительно и кардинально [4]. Чтобы успевать за этими изменениями, недостаточным становится багаж знаний, каким бы обширным он ни был, необходимо же обладать целым комплексом умений и компетенций, которые обеспечивали бы молодому гражданину способность и возможность самостоятельно, эффективно и быстро принимать решения.

Сформированность у студента и выпускника вуза требуемых компетенций может быть достигнута только при осознанном применении системного подхода к мониторингу процесса их формирования путем осуществления оценочной деятельности нового типа. Однако в основных документах, регламентирующих профессиональную деятельность преподавателя высшей школы, сохраняются формулировки «проводить ежедневный опрос знаний и умений», «осуществлять контроль за ходом обучения» [5, 6], что противоречит общей стратегии модернизации системы высшего образования в Российской Федерации, поскольку оценка является неотъемлемой частью образовательного процесса, оказывающей определяющее воздействие на его успешность [10].

Проблемы оценки в новой образовательной парадигме. Проведенное автором диагностическое исследование показало, что уровень функциональной грамотности преподавателей высшей школы в области оценки образовательных результатов низок [14] и не отвечает современным задачам модернизации образования. Контрольно-измерительные мероприятия, в частности, зачеты и экзамены, продолжают фокусироваться на накопленных знаниях, а не на сформированности компетентностей, не происходит необходимого переноса выученных абстракций в личный опыт, процесс контроля носит аверсивный, а не стимулирующий характер [7]. Общепринятым в практике преподавания является применение **суммирующей** оценки, когда оценка применяется для определения количества освоенного материала за пройденный период, а не **формирующей**, когда оценка применяется для получения данных о текущем состоянии сформированности компетенций и определения ближайших шагов в направлении улучшения. В повседневной педагогической практике зачастую не учитывается, что целью оценки является не столько

измерение результатов, сколько определение путей их улучшения [12], и для того, чтобы достичь значительного улучшения в методике преподавания в высшей школе, необходимо перейти от простого выставления отметки к совместной работе студента (студентов) и преподавателя по достижению запланированных образовательных результатов.

Необходимость такой совместной работы преподавателя и студентов обусловливается изменением субъект-объектных отношений в образовательном процессе от ситуации, когда субъектом являлся преподаватель, а объектом его педагогического воздействия – студент, к ситуации, когда студент становится полноправным участником процесса собственного научения наравне с преподавателем, а место объекта занимает изучаемый предметный материал. Эти изменения находят свое выражение в **студентоцентрированном подходе**, когда весь образовательный процесс строится вокруг главного вопроса – что должен уметь **делать** студент по завершении курса вузовской подготовки, т.е. какие компетенции он должен быть в состоянии продемонстрировать [1]. Именно студенто-центрированность как частный случай антропо-центрированности обуславливает необходимость формирования у преподавателя функциональной грамотности в области оценки на основе иного, более гуманного, отношения к процессу оценки, а именно переноса акцента в оценки с его дисциплинирующей, контролирующей функции к функции мотивирующей и формирующей.

Принципы оценки в компетентностной образовательной парадигме. Оценка нового типа в новой системе субъект-субъектных образовательных отношений становится обучающей и базируется на соблюдении следующих принципов: принципа интегративности, принципа критериальности, принципа открытости и доступности, принципа рефлексивности и принципа аутентичности.

Оценка является постоянным процессом, естественным образом интегрированным в образовательную практику на всех этапах – от планирования образовательных результатов и их формулирования через непрерывный мониторинг успешности их достижения (формирующая оценка) к финальной оценке с использованием фонда релевантных оценочных средств, направленных на определение уровня сформированности компетенций (суммирующая оценка). Планируемые образовательные результаты последовательно прописываются для всех этапов обучения, начиная от завершающего, в обратном порядке: сначала формулируется, каким набором компетенций должен обладать выпускник данного направления подготовки, затем эти компетенции раскладываются на подкомпетенции и проецируются на все этапы обучения, от более общих к более частным, доходя до определения конкретного содержания отдельных занятий [10].

При формулировании планируемых образовательных результатов важно помнить о категоризации целей обучения, сформулированной Бенджаменом Блумом [11], в которой он делит цели обучения в когнитивной области на следующие этапы:

1. Запоминание
2. Понимание
3. Применение
4. Анализ
5. Синтез
6. Критическая оценка

В более поздних редакциях таксономии Блума в качестве максимально высокой цели обучения предлагается 7. Творчество [9].

В вышеприведенной иерархии первые три этапа классифицируются как «мыслительные процессы низшего порядка», а последние – как «мыслительные процессы высшего порядка» (low-order и high-order thinking skills) [11]. Каждому уровню таксономии соответствует определенный набор глаголов, обозначающих действия, с помощью которых студент демонстрирует успешность овладения той или иной компетенцией, и которые используются для формулировки предполагаемых результатов обучения. Сформулированные результаты обучения должны быть демонстрируемыми, наблюдаемыми и измеряемыми [13], т.е. выражены глаголами действия, и эти действия видимы и степень мастерства очевидна. Отсюда следует, что формулировать результат обучения как «студент знает, ... понимает...» недостаточно, необходимо уточнить, в чем проявляется это знание\понимание, в выполнении каких действий это проявляется и как это можно оценить.

Должным образом сформулированные результаты обучения представляют собой основу для реализации следующего принципа – критериальности оценки. Смена акцентов с применения количественных методов оценки на методы качественные, когда главным становится не выставление отметки, а поддержка студента в достижении запланированного образовательного результата, обеспечивается принципом критериальности оценки. Оценка в компетентностной образовательной парадигме может быть только критериальной, т.е. качественной, так как количественные методы для оценки деятельности, способности и готовности к этой деятельности малоприменимы. Критерии оценки разрабатываются исходя из запланированных образовательных результатов.

Немаловажным требованием является то, что критерии оценки и алгоритм выставления отметки заранее известны не только педагогам, но и студентам. Основным

инструментом критериальной оценки выступают оценочные шкалы и, в частности, оценочная матрица, содержащая как критерии и их дескрипторы, так и уровни овладения ими. Степень детализации матрицы (холистическая или аналитическая) и содержащиеся в ней критерии зависят от этапа образовательного процесса, на котором эта матрица применяется и вида компетенции или подкомпетенции, на формирование которых нацелена данная матрица. Оценочные матрицы для суммирующей оценки на этапе итогового контроля носят более обобщенный характер, в то время как матрицы для текущего мониторинга (формирующей оценки) содержат большее число критериев и более подробные дескрипторы. Наличие заранее известных четких критериев способствует тому, что выполнение задания становится осуществимым, студент понимает, за выполнение каких требований он гарантированно получит положительную оценку – следовательно, у студентов развивается чувство успешности и повышается мотивация к обучению.

Вовлекая студентов в процесс создания и корректировки критериальных оценочных матриц, преподаватель реализует студентоцентрический подход и способствует тому, чтобы студенты включались в контрольно-оценочную деятельность, приобретая навыки рефлексии и привычку к само- и взаимо-оценке. Оценочные матрицы могут использоваться преподавателем не только для непосредственной оценки выполнения задания, но и для осуществления обратной связи со студентом: используя критерии и дескрипторы, заложенные в матрицу, преподаватель имеет возможность обращать внимание студента не только на слабые, но и на сильные стороны выполнения задания, превращая процесс оценки в процесс сотрудничества.

Релевантными для оценки признаются те задания, при выполнении которых студент оказывается в ситуациях, приближенных к реальным ситуациям будущей профессиональной деятельности и демонстрирует наличие компетенций, заданных стандартом – в этом проявляется принцип аутентичности оценки в компетентностной образовательной парадигме.

Заключение. Предполагаемые образовательные результаты призваны играть основополагающую роль в реформировании учебного процесса, но, к сожалению, на настоящий момент их потенциал остается практически невостребованным.

Таким образом, четко сформулированные планируемые образовательные результаты, понятные цели обучения и критерии оценки успешности достижений и аутентичные контрольные задания позволяют трансформировать студентов из «реципиентов» в активных участников образовательного процесса. Сам же процесс оценки становится более понятным для всех субъектов образовательного процесса, превращая оценку из

инструмента дисциплинарного воздействия в механизм, обеспечивающий успешность достижения образовательного результата – формирования компетенций, необходимых для успешной профессиональной и личностной самореализации выпускника – будущего специалиста, в условиях постоянного меняющегося мира.

Список литературы

1. Блинов, В.И., Виненко, В.Г., Сергеев, И.С. Методика преподавания в высшей школе, М., Юрайт, 2014. 315 с
2. Государственная Программа Российской Федерации «Развитие Образования» на 2013-2020 годы. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.минобрнауки.рф/документы/2474/файл/901>
3. Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы, утв. Правительством РФ 29 дек 2014. – [Электронный ресурс]– Режим доступа: <http://government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf>
4. Новиков А.М. Постиндустриальное образование – М., Эгвес, 2011, 152 с
5. Проект профессионального стандарта «Преподаватель (педагогическая деятельность в профессиональном образовании, дополнительном профессиональном образовании, дополнительном образовании)» – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.firo.ru/?p=8627>
6. Профессиограмма преподавателя высшей школы. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [<http://www.profigrama.ru/profession>]
7. Сергеев А.М. Развитие личности как главная задача системы образования, доклад на конференции «Кадры для модернизации экономики». – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.raexpert.ru/project/noviekadry/2010/stenogramma/>
8. Федеральные Государственные Образовательные Стандарты Высшего Образования. 2014 г. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [<http://www.fgosvpo.ru/fgosvo/92/91/4>]
9. Anderson, L. & Krathwohl, D. A. Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives New York: Longman, 2001
10. Biggs, J., & Tang, C. (2011). Teaching for quality learning at university. McGraw-Hill International.
11. Bloom, B. Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals; Handbook I: Cognitive Domain New York, Longmans, Green, 1956.

12. Bloxham, S., and Boyd, P., Developing Effective Assessment in Higher Education: a practical guide, McGrawHill, 2007, pp 272
13. Kennedy, D. H. A. R. N., 2006. Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide. B: EUA Bologna Handbook. Berlin: Raabe Verlag.
14. Prilipko E. V. Designing a teacher development programme on assessment based on the results of experienced teachers' survey, in: Proceedings of the First International Symposium on Pedagogical Research. Shanghai : Tongji University Press, 2013. P. 14-16.

УДК 37

ВНУТРЕННЯЯ СИСТЕМА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ДОУ КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Яковлева Г.В. к.пед.н., доцент, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, E-mail: galina440@mail.ru, Челябинск, Россия

Аннотация: в статье на основе определения понятия «внутренняя система оценки качества», уточнения ее целей и задач предлагается алгоритм оценки программы развития и основной образовательной программы ДОУ в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Ключевые слова: внутренняя система оценки качества; Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования; программа развития; основная образовательная программа ДОУ, критерии; показатели.

THE INTERNAL SYSTEM OF EDUCATION QUALITY ASSESSMENT IN PRESCHOOL AS A CONDITION OF IMPLEMENTATION OF THE EDUCATIONAL PRESCHOOL STANDARTS

Yakovleva G.V., PhD., assoc. prof., Chelyabinsk institute of retraining and professional development of educators, E-mail: galina440@mail.ru, Chelyabinsk, Russia

Annotation: in article on the basis of definition of the concept "internal system of an assessment of quality", specification of its purposes and tasks the algorithm of an assessment of the program of development and the main educational program of preschool in the conditions of implementation of the Federal state educational standard of preschool education is offered.

Keywords: internal system of an assessment of quality, Federal state educational standard of preschool education, program of development, main educational program of preschool, criteria, indicators.

Под внутренней системой оценки качества образования (далее ВСОКО) понимается деятельность по информационному обеспечению управления образовательным процессом, основанная на систематическом анализе качества реализации образовательного процесса, его ресурсного обеспечения и его результатов.

Внутренняя система оценки качества образования в дошкольном образовательном учреждении (далее ДОУ) разрабатывается в соответствии с «Законом об образовании в Российской Федерации» (статья 28, пункт 3, подпункт 13), на основании которого к компетенции образовательного учреждения относится обеспечение функционирования внутренней оценки качества образования [3]. Устав и локальные акты обеспечивают

нормативно-правовые основания реализации этой системы в соответствии с нормативно-правовыми документами Российской Федерации в сфере образования.

При проектировании ВСОКО в ДОУ используются следующие термины:

- **качество образования** – комплексная характеристика образовательной деятельности, выражающая степень их соответствия ФГОС (условиям реализации основной образовательной программы (далее - ООП) ДОУ) и потребностям ребенка, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе, степень достижения планируемых результатов освоения каждым воспитанником содержания основной образовательной программы;

- **качество условий** – выполнение санитарно-гигиенических норм организации образовательного процесса; организация питания в ДОУ; реализация мер по обеспечению безопасности воспитанников при организации образовательного процесса;

- **оценка качества образования** – определение с помощью диагностических и оценочных процедур степени соответствия ресурсного обеспечения, образовательного процесса, образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям;

- **внутренняя система оценки качества образования** – целостная система диагностических и оценочных процедур, реализуемых различными субъектами государственно-общественного управления образовательным учреждением, которым делегированы отдельные полномочия по оценке качества образования, а также совокупность организационных структур и нормативных правовых материалов, обеспечивающих управление качеством образования;

- **измерение** – оценка уровня образовательных достижений с помощью контрольных измерительных материалов в стандартизированной форме, содержание которых соответствует реализуемым образовательным программам;

- **критерий** – признак, на основании которого производится оценка, классификация оцениваемого объекта;

- **мониторинг** – комплексное аналитическое отслеживание процессов, определяющих количественно-качественные изменения качества образования, результатом которого является установление степени соответствия измеряемых образовательных результатов, условий их достижения и обеспечение общепризнанной, зафиксированной в нормативных документах и локальных актах системе государственно-общественных требований к качеству образования;

• **экспертиза** – всестороннее изучение и анализ состояния образовательного процесса, условий и результатов образовательной деятельности.

Система оценки качества образования сегодня является одной из главных проблем развития образования на всех его уровнях. Образовательное учреждение обеспечивает проведение необходимых оценочных процедур, разработку и внедрение модели ВСОКО, обеспечивает оценку, учет и дальнейшее использование полученных результатов. Оценка качества образования в ДОУ осуществляется посредством:

- системы должностного контроля (в соответствии с Положением о должностном контроле, программой контроля за образовательным процессом, циклограммой организации видов и форм контроля);
- мониторинга качества образования;
- мониторинга качества условий реализации ООП ДОУ;
- общественной экспертизы качества образования (анкетирование родителей на удовлетворенность качеством образовательных услуг, предоставляемых ДОУ).

В качестве источников данных для оценки качества образования используются:

- образовательная статистика;
- мониторинговые исследования;
- социологические опросы;
- отчеты педагогов;
- посещение педагогических мероприятий.

Целями системы оценки качества образования в ДОУ являются:

- формирование единой системы диагностики и контроля состояния образования, обеспечивающей определение факторов и своевременное выявление изменений, влияющих на качество образования в ДОУ;
- получение объективной информации о функционировании и развитии системы образования в ДОУ, тенденциях его изменения и причинах, влияющих на его уровень;
- предоставления всем участникам образовательного процесса и общественности достоверной информации о качестве образования и предоставляемых услуг;
- принятие обоснованных и своевременных управленческих решений по совершенствованию образования и повышение уровня информированности потребителей образовательных услуг при принятии таких решений;
- прогнозирование развития образовательной системы ДОУ.

Задачами построения системы оценки качества образования являются:

- формирование единого понимания критериев качества образования и подходов к его измерению;
- формирование системы аналитических показателей, позволяющей эффективно реализовывать основные цели оценки качества образования;
- формирование ресурсной базы и обеспечение функционирования образовательной статистики об уровне профессиональной компетентности педагогов, созданных условий для реализации основной образовательной программы ДОУ (далее ООП ДОУ) и мониторинга качества образования;
- изучение и самооценка состояния развития и эффективности деятельности ДОУ (самоаудит);
- определение степени соответствия условий осуществления образовательного процесса требованиям Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее ФГОС ДО) и Примерной основной образовательной программы дошкольного образования;
- определение степени соответствия основной образовательной программы ДОУ нормативным требованиям;
- обеспечение доступности качественного образования;
- оценка уровня индивидуального развития воспитанников;
- выявление факторов, влияющих на качество образования в ДОУ;
- содействие повышению квалификации педагогов ДОУ, обеспечивающих реализацию ООП ДОУ;
- определение рейтинга и стимулирующих доплат педагогам;
- расширение общественного участия в управлении образованием в ДОУ; содействие подготовке родителей, как общественных экспертов, принимающих участие в процедурах оценки качества образования.

В основу системы оценки качества образования положены следующие принципы:

- объективности, достоверности, полноты и системности информации о качестве образования;
- реалистичности требований, норм и показателей качества образования;
- открытости, прозрачности процедур оценки качества образования; преимущества в образовательной политике, интеграции в общероссийскую систему оценки качества образования;
- доступности информации о состоянии и качестве образования для различных групп потребителей (учредитель, родительская общественность, социальные партнеры);

- рефлексивности, реализуемый через включение педагогов в самоанализ и самооценку своей деятельности с опорой на объективные критерии и показатели; повышения потенциала внутренней оценки, самооценки, самоанализа каждого педагога;
- оптимальности использования источников первичных данных для определения показателей качества и эффективности образования (с учетом возможности их многократного использования);
- инструментальности и технологичности используемых показателей (с учетом существующих возможностей сбора данных, методик измерений, анализа и интерпретации данных, подготовленности потребителей к их восприятию);
- минимизации системы показателей с учетом потребностей разных уровней управления; сопоставимости системы показателей с муниципальными, региональными аналогами;
- взаимного дополнения оценочных процедур, установление между ними взаимосвязей и взаимозависимости;
- соблюдения морально-этических норм при проведении процедур оценки качества образования в ДОУ.

Организационная структура, занимающаяся внутренней оценкой качества дошкольного образования в ДОУ, экспертизой качества образования и интерпретацией полученных результатов, включает в себя: администрацию ДОУ, педагогический совет, Методический совет (если таковой существует в учреждении), методические объединения педагогов, временные структуры, Наблюдательный или Попечительский советы.

Рассмотрим компетенции администрации дошкольного учреждения в формировании и реализации ВСОКО:

- формирует блок локальных актов, регулирующих функционирование ВСОКО в ДОУ и приложений к ним, утверждает приказом заведующего и контролирует их исполнение;
- разрабатывает мероприятия и готовит предложения, направленные на совершенствование системы оценки качества образования ДОУ, участвует в этих мероприятиях;
- обеспечивает на основе основной образовательной программы проведение диагностических процедур, мониторинговых, социологических и статистических исследований по вопросам качества образования в ДОУ;

- организует систему мониторинга качества образования в ДОУ, осуществляет сбор, обработку, хранение и представление информации о состоянии и динамике развития; анализирует результаты оценки качества образования на уровне учреждения;
- организует изучение информационных запросов основных пользователей системы оценки качества образования (учредителя, родителей, общественности);
- обеспечивает условия для подготовки педагогов и общественных экспертов по осуществлению контрольно-оценочных процедур;
- обеспечивает предоставление информации о качестве образования на муниципальный и региональный уровни системы оценки качества образования; формирует информационно – аналитические материалы по результатам оценки качества образования (анализ работы ДОУ за учебный год, материалы самоанализа для размещения на сайте учреждения);
- принимает управленческие решения по развитию качества образования на основе анализа результатов, полученных в процессе реализации ВСОКО.

Методический совет ДОУ и методические объединения педагогов:

- участвуют в разработке критериев оценки результативности профессиональной деятельности педагогов ДОУ;
- содействуют проведению подготовки педагогов ДОУ и общественных экспертов по осуществлению контрольно-оценочных процедур;
- организуют педагогическую диагностику освоения детьми содержания ООП ДОУ;
- готовят предложения для администрации по выработке управленческих решений по результатам оценки качества образования на уровне ДОУ.

Педагогический совет ДОУ:

- содействует организации работы по повышению квалификации педагогических работников, развитию их творческих инициатив;
- принимает участие в обсуждении системы показателей, характеризующих состояние и динамику развития системы образования в ДОУ;
- заслушивает информацию и отчеты педагогических работников, доклады представителей организаций и учреждений, взаимодействующих с ДОУ по вопросам образования детей дошкольного возраста, в том числе сообщения о проверке соблюдения санитарно-гигиенического режима в ДОУ, об охране труда, здоровья и жизни воспитанников и другие вопросы образовательной деятельности ДОУ.

Наблюдательный или Попечительский советы в системе государственно-общественного управления:

- оказывает содействие расширению спектра дополнительных образовательных услуг в учреждении;
- создает фонды поддержки образовательного учреждения;
- согласует направления расходования внебюджетных средств;
- осуществляет контроль за расходованием внебюджетных средств,
- анализирует степень удовлетворенности родителей образовательными услугами ДООУ.

При оценке качества образования в ДООУ оценивается эффективность реализации Программы развития, отражающей создание условий для организации образовательных услуг. Приведем примеры критериев и показателей такого оценивания:

Таблица 1

Критерии и показатели эффективности реализации Программы развития

Критерии	Показатели
Соответствие направлениям государственной образовательной политики	Степень соответствия приоритетов, целей и задач ДООУ направлениям государственной образовательной политики
Эффективность Программы развития	Улучшение, существенное обогащение, кардинальное преобразование существующей образовательной ситуации в образовательном учреждении
	Мониторинговые исследования, подтверждающие эффективность результатов реализации Программы развития
	Эффективность развития кадрового потенциала (оптимальный уровень профессиональной компетентности педагогов, оптимизация методического обеспечения образовательного процесса; внедрение вариативных способов работы с информацией; создание дополнительных условий для проектирования путей профессиональной самореализации и самосовершенствования; внедрение технологий саморазвития и самообразования, т.е. уровень проектирования персонализированных программ и т.д.)
	Отзывы о результатах реализации Программы развития (анкетирование, экспертные заключения и др.) со стороны субъектов ГОУ (учредителя, родителей, общественности, педагогов)
	Изменение удовлетворенности качеством образовательных услуг у родителей, педагогов, общественности
Возможность экстраполяции результатов, полученных в ходе реализации Программы развития	Описание структуры, элементов, форм, графика и процедур реализации Программы
	Наличие диагностического инструментария
	Реалистичность получения итоговых результатов: соответствие миссии, ценностей, целей и задач Программы развития ОУ требованиям современной политики в сфере образования
	Инструментальность (управляемость) Программой развития: наличие научно-организационного обеспечения, способов и плана действий по достижению результатов, сформированность образовательных ресурсов и т.д.
	Возможность реализовать основные задачи и проекты Программы развития ОУ (наличие условий и механизмов)
	Доказательства востребованности результатов реализации Программы развития, основанные на мнении родителей, педагогической общественности.

Ресурсное обеспечение реализации Программы развития	Сформированность материально-технической базы для реализации Программы развития
	Готовность кадрового потенциала для реализации Программы развития
	Сформированность механизмов взаимодействия с сетевыми партнерами и субъектами ГОУ
	Сформированность ресурсной базы для обеспечения информационных потоков
	Создание служб сопровождения реализации проектов Программы развития, и определение кураторов проектов
Сформированность информационного пространства для реализации Программы развития	Сформированность информационного банка данных
	Сформированность внешних информационных каналов (Интернет-ресурсы, СМИ, открытые мероприятия и т.д.)
	Степень разнообразия видов, форм, информационного пространства для всех участников реализации Программы развития
	Сформированность документов, поддерживающих деятельность по развитию информационного пространства ОУ
Сформированность инновационной деятельности и инновационной культуры для реализации Программы развития	Сформированность системы инновационной деятельности (наличие Программы или модели инновационной работы ДОУ). Выделение направлений развития инноваций в соответствии с современным законодательством
	Количество инновационных методических продуктов, вклад в развитие системы образования; их качество, подтвержденное экспертными оценками (Экспертного совета ДОУ, внешней рецензией)
	Наличие инструментального обеспечения качества инновационной деятельности педагогов
	Тиражируемость продуктов инновационной методической деятельности (востребованность)

Одним из направлений ВСОКО в ДОУ является оценка качества ООП ДОУ. Ведь данный программный документ содержит не только реализуемое содержание образования, но и создание необходимых условий для освоения детьми этого содержания.

Таблица 2

Критерии и показатели качества основной образовательной программы ДОУ

Критерий	Показатель
Целостность представления образовательной программы	1. Оформление основной образовательной программы дошкольного образовательной организации в соответствии с требованиями к локальным нормативным актам (наличие титульного листа, страницы содержания ООП ДОУ с указанием разделов и страниц, наименование разделов ООП ДОУ в соответствии с ФГОС дошкольного образования)
Разработанность образовательной программы	1. Разработанность программы в соответствии со структурой ООП, определенной ФГОС дошкольного образования
	2. Отражение в содержании разделов специфики возрастных особенностей детей и их учет в различных видах деятельности
Соответствие содержания разделов образовательной программы требованиям ФГОС дошкольного образования	Соответствие структуры и содержания каждого раздела требованиям ФГОС ДО:
	1. Целевой раздел (пояснительная записка, планируемые результаты освоения программы) 2. Содержательный раздел (описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в пяти образовательных областях; описание вариативных форм, способов, методов и средств реализации программы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, специфики их образовательных потребностей и интересов; описание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений развития детей в случае, если эта работа предусмотрена программой)

	или (особенности образовательной деятельности разных видов и культурных практик; способы и направления поддержки детской инициативы, особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями воспитанников; иные характеристики содержания программы)
	3. Организационный раздел (описание материально-технического обеспечения программы, обеспеченности методическими материалами и средствами обучения и воспитания, описание распорядка и/или режима дня, описание традиционных событий, праздников, мероприятий; особенности организации развивающей предметно-пространственной среды)
Отражение в содержании программы специфики дошкольной образовательной организации	Наличие в <i>целевом разделе ООП дошкольной образовательной организации</i> : 1. Характеристики контингента воспитанников (пояснительная записка).
	Наличие в <i>содержательном разделе ООП дошкольной образовательной организации</i> : 2. Описания особенностей реализации вариативных форм, способов, методов и средств реализации программы с учетом специфики дошкольной образовательной организации
	3. Описания способов и направлений поддержки детской инициативы, особенностей взаимодействия педагогического коллектива с семьями воспитанников с учетом специфики дошкольной образовательной организации
	Наличие в <i>организационном разделе ООП дошкольной образовательной организации</i> : 4. Описания традиционных событий, праздников, мероприятий с учетом специфики дошкольной образовательной организации
	5. Отражение специфики дошкольной образовательной организации в создании развивающей предметно-пространственной среды

Следующим направлением во ВСОКО является оценка кадровых условий реализации ФГОС ДО: оценка уровня профессиональной и методической компетентности педагогов, реализующих ФГОС ДО. Для оценивания профессиональной и методической компетентности педагогов руководителю необходим диагностический инструментарий. В качестве примерного инструментария можно использовать разработки В. И. Зверевой, А. К. Марковой, М.М. Поташника, соотнеся предложенные показатели с дошкольным образованием и особенностями деятельности педагогов.

В ходе оценки кадровых условий руководителем оценивается качество рабочих программ педагогов и календарно-тематического планирования, качество организации образовательного процесса в соответствии с требованиями ФГОС ДО.

Для оценки качества рабочих программ целесообразно использовать следующие критерии и показатели оценивания:

- структура программы соответствует требованиям ФГОС ДО;
- содержание разделов отвечает требованиям ФГОС ДО и особенностям ООП ДОУ;
- программа имеет перечень нормативных, методических источников и список научно-методической литературы, используемый при разработке рабочей программы.

Также оценивается каждый из компонентов программы: целевой, содержательный и организационный на предмет соответствия требованиям ФГОС ДО, адекватности поставленных целей, задач, отобранного содержания, технологий реализации содержания с учетом особенностей развития детей, направлений в деятельности педагога.

Для оценки качества профессиональной деятельности педагогов целесообразно использовать следующие критерии и показатели:

- методическая компетентность (соответствие содержания, методов и приёмов возрасту детей);
- умение заинтересовать детей выбранным содержанием;
- умение удерживать интерес детей на протяжении всего мероприятия;
- адекватность стиля взаимодействия с детьми группы.

При оценке качества профессиональной деятельности педагогов целесообразно оценить и качество календарно-тематического планирования. Критериями оценивания могут выступать:

- соответствие требованиям ФГОС ДО (тематика недель, деятельностный и компетентностный подходы к организации образовательного процесса)
- соответствие ООП ДОУ
- учет особенностей детей группы, их индивидуального развития
- отражение регионального компонента
- отражение инновационной деятельности педагога.

В содержание ВСОКО в условиях реализации ФГОС ДО целесообразно включить оценку удовлетворенности родителей образовательными услугами, предоставляемыми дошкольным образовательным учреждением, которое посещает их ребенок.

Для этого могут быть использованы следующие направления оценки:

- Удовлетворенность качеством основной образовательной программы ДОУ
- Удовлетворенность качеством предоставляемых образовательных услуг
- Удовлетворенность спектром дополнительных образовательных услуг в ДОУ
- Удовлетворенность условиями реализации основной образовательной программы ДОУ

В оценку условий реализации основной образовательной программы ДОУ входит оценка развивающей предметно-пространственной среды. Для этого целесообразно использовать представленные в содержании ФГОС ДО требования к развивающей предметно-пространственной среде ДОУ.

- положительное эмоциональное ощущение ребенка в группе

- отсутствие конфликтов среди детей
- наличие продуктов детской деятельности
- динамика развития ребенка
- невысокий уровень шума
- отражение в среде особенностей примерной ООП дошкольного образования и ООП ДОУ (инновационной деятельности, регионального компонента).

Продуманная, грамотно спроектированная внутренняя систем оценки качества дошкольного образования обеспечит руководителя достоверной информацией для принятия управленческих решений в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Список литературы

1. Зверева, В.И. Организационно–педагогическая деятельность руководителя школы / В.И Зверева. – М.: Просвещение, 1992.– 320с
2. Кеспигов В.Н., М.И. Солодкова, Д.Ф. Ильясов Особенности построения мониторинга качества общего образования на региональном уровне/В.Н. Кеспигов, М.И. Солодкова, Д.Ф.Ильясов //Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров: научно-теоретический журнал 4(13)2012 – с.6-25
3. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.П. Маркова. – М.: Знание, 1996.– 309с
4. Подходы к разработке общеобразовательными организациями внутренних систем оценки качества образования: методические рекомендации для руководителей образовательных организаций /авторы: М.И. Солодкова, А.В. Коптелов, под ред. В.Н. Кеспигова – Челябинск: ЧИППКРО, 2015-80с.
5. Поташник, М.М. Управление качеством образования / М.М. Поташник. – М.: Педагогическое общество России, 2000.– 448с.
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ

УДК 371.263

ПЛАНИРОВАНИЕ УРОКА: ИДЕЯ, ВОПЛОЩЕНИЕ, ИТОГ. ЧАСТЬ 2.

Яковлева С.Г., к. пед. н., доцент, АПКИППРО, E-mail: yakovleva@apkpro.ru
Москва, Россия

Аннотация. Автор статьи обращается к вопросам, актуальным при подготовке к уроку: как педагогу оценить себя, собственную педагогическую деятельность, что означает проводить урок в соответствии с ФГОС, ориентируясь на достижение планируемых результатов, как подготовить хороший, качественный, интересный детям урок в соответствии с этими требованиями. Автор предлагает конкретные шаги на пути к реализации задуманного, к организации урока, рассматривает принцип отбора заданий с учетом индивидуальных особенностей каждого обучающегося. Также уделяет внимание организации деятельности обучающихся, групповой или парной работе, отражению педагогом в конспекте различных форм работы на уроке.

Ключевые слова: достижение планируемых результатов; универсальные учебные действия (УУД); метапредметные, предметные, личностные УУД; планирование, самооценка, индивидуальные особенности ребенка, парная/групповая работа.

LESSON PLANNING: IDEA, REALIZATION, RESULT. PART 2.

Yakovleva S.G., PhD., assist. prof., APD RTE, E-mail: yakovleva@apkpro.ru,
Moscow, Russia

Annotation. The author of the article touches upon the issues important while preparing a lesson: how a pedagogue can estimate oneself, one's own pedagogical activity, what is meant under a lesson according to the Federal State Educational Standard oriented on achieving the expected results, how to prepare a good and high-quality lesson interesting for children according to these requirements. The author offers concrete steps on the way towards implementing plans, organizing a lesson; considers the principle of selecting tasks based on individual characteristics of each student. Attention is also given to organizing students' activities, group or pair work, to noting different work forms at a lesson in a teacher's outline.

Key words: achieving the expected results; universal learning activities; meta-subject, subject, personal universal learning activities; planning, self-estimation, individual characteristics of a child, pair/group work.

Организация деятельности обучающихся

Какие виды и формы учебной деятельности вы планируете на уроке? И как отражаете это в конспекте?

Вернемся к представлению урока в конспекте. Допустим, в конспекте обозначено: пересказ, ответы на вопрос, слушание, анализ, сравнение, запись плана, – это слишком схематично. По такому описанию сложно представить, как можно включить детей в активную познавательную деятельность, позволяет ли она позиционное сотрудничество.

Скорее, перед нами просто попытка заполнить пункт «деятельность учащихся» в конспекте.

Как правило, в конспекте, технологических картах при описании **деятельности детей** можно прочитать следующее:

а) пишут, решают, меняются местами, читают, встают, пересказывают...

б) обобщение, открытие, воспроизведение, изложение, дополнение...

в) интервью, беседа, практическая деятельность, дискуссия, ролевая игра, ответы на вопросы учителя, ответы на вопросы учебника, работа в парах, путешествие, групповая работа, творческие задания, самостоятельная работа, тестирование.

Ни одно из этих понятий не дает возможности представить, как это реализуется с учетом индивидуальных особенностей ребенка, как реализуется в парадигме системно-деятельностного подхода.

Так что же надо написать в конспекте, *технологической карте*, если это пишешь не для себя, а для проверки (ведь конспект учителя подвергается проверке завучем или заведующим методическим отделом)? В публикациях на эту тему встречаешь примерно такое описание деятельности детей: взаимообъяснение, самопроверка, драматизация и др. Так, для литературного чтения нам встретился подробный список из 70 позиций, приведем лишь некоторые: чтение текста литературного произведения про себя; чтение текста вслух; поочередное чтение текста в парах; чтение текста и установление правды и вымысла в нем; чтение текста с комментарием и беседой; самостоятельная постановка вопросов по содержанию прочитанного литературного произведения; пересказ литературного произведения по цепочке (по предложению), нахождение в литературном произведении образных высказываний (слов, описаний, фраз); по остальным предметам нечто аналогичное. Как можно заметить, в этом перечне даны совершенно не рядоположенные понятия.

Один из выходов в сложившейся ситуации – «договориться» о терминах и понятиях, как это прописывать для заместителя директора по УВР или для методиста, если он этого ждет от вас. С точки зрения практики, важны не слова, а реальное понимание и наполнение **что, как и для чего** делают на уроке дети. Как этот вид деятельности, эта форма работы или действие детей работает на достижение планируемых на уроке результатов?

Какой должна быть степень детализации раскрытия деятельности детей? Такой, которая позволит и вам, и читающему ваш конспект понять целесообразность этой деятельности, например:

– самостоятельно заполняют таблицу, используя материал из текста упражнения;

- в паре определяют, как выполнить и оформить задание;
- поисковое чтение, предполагающее выделение ключевой информации в тексте;
- самостоятельный выбор задания по теме и его обоснование;
- решение задачи и самопроверка;
- нахождение ошибки и объяснение причины ошибки;
- выполнение упражнения на закрепление и взаимопроверка в паре;
- решение коллизии/проблемной ситуации с выходом на открытие нового материала;
- выход на открытие и понимание нового материала по аналогии с изученным и т.п.

Если вы пишете не конспект, а план урока, то достаточно понимать, какие формы работы вы будете использовать на уроке, а прописывать подробно, что делают дети, не нужно.

Формы работы на уроке и их отражение в конспекте

Учитель выбирает те формы работы на уроке, которые наиболее эффективно помогут ему реализовать поставленные цели, задачи и приведут к запланированному результату. Важно понимать, что будет лучше работать на решение задач освоения предметного, а что – на освоение метапредметного материала, и как сочетать эти задачи. Какая форма работы лучше включает детей в активную познавательную деятельность, в каком виде лучше предъявить задание на обобщение или задание, содержащее проблемную ситуацию на открытие нового материала? Поэтому на уроке мы комбинируем разные формы работы. Это совершенно не означает, что на каждом уроке надо использовать все известные вам формы. При выборе надо четко определить для себя, с какой целью предлагается та или иная форма работы в классе. Любая может работать как на развитие, так и только в плоскости репродуктивного воспроизведения. Так, например, учитель может своими вопросами создать проблемную ситуацию, заставлять детей думать и обсуждать. – А может и иначе: может проводить урок в стиле «вопрос – ответ», то есть весь урок держа детей на «коротком поводке». Вопросы четкие, краткие, многие требуют четкого, однозначного ответа. За счет этого учитель контролирует время, не позволяя детям сделать шаг в сторону. Приведем фрагмент урока во 2 классе.

На доске слово ЛИСА.

Учитель: На какой вопрос отвечает это слово?

Дети: Кто?

Учитель: Правильно. Какая это часть речи?

Дети: Это имя существительное.

Учитель: Какого оно рода?

Дети: Мужского.

Учитель: Кто считает так же? (*Поднятые руки.*) Кто не согласен? Почему?

Дети: Это слово женского рода.

Учитель (не дожидаясь пояснения «почему»): Конечно же (*и подписывает эту характеристику рядом со словом*).

Создается ощущение, что учителю здесь важно то, что останется на доске, а не то, что останется в памяти и сознании детей: она не спрашивает аргументов тех, кто дал правильный ответ, не пытается выяснить причину ошибки давших неверный ответ.

Приведем примеры того, как каждая форма работы может быть наполнена развивающим содержанием, существовать в русле развивающего обучения.

а) Фронтальная работа

1. Учитель проводит с классом проблемную беседу, создает коллизию, предлагает вместе найти решение, фиксирует на доске результаты обсуждения, задает направляющие и стимулирующие вопросы, при необходимости комментируя сам, в основном просит детей обосновать свою точку зрения, свой выбор, привести примеры, подтверждающие их мнение.

2. Часть урока ведут ученик или ученики. Материал к уроку, включая вопросы, готовится заранее (дома, во внеурочной работе или непосредственно на уроке по индивидуальному заданию: это может быть краткое сообщение с несколькими вопросами; составление задания, например для устного счета, и предъявление его одноклассникам с обсуждением ответов; составление задачи с предложением решить ее, затем объяснение идеи и решения одноклассникам; задание по любому предмету или презентация из 2–3 слайдов, с вопросами или без них, предлагаемая для обсуждения, сделанная на уроке по теме).

б) Индивидуальная работа

1. Ученики работают над заданием, которое предложил им учитель: карточки, задание из учебника, заполнение или составление таблицы, индивидуальное задание на бумажном или электронном носителе.

2. Ученики работают над заданием, которое выбрали самостоятельно (из учебника, банка заданий, например для работы над ошибками или для закрепления материала или подготовки к тесту и т.п.). Либо дети самостоятельно составляют задание по теме.

в) Парная/групповая работа

Следует четко понимать, нужна ли на данном конкретном уроке работа в паре или группе и если нужна – то для чего. Что эта работа даст каждому ребенку? Если это разделение на группы формально, то для большинства детей фронтальная работа с комментариями учителя принесет больше пользы: при пассивном участии в работе группы

ученик просто тратит время, ему сказали, что сделать, за него оформили общую карточку и за него представили результат работы.

Нет смысла давать выполнить паре/группе задание (в учебнике, рабочей тетради или на карточке и т.п.), которое не требует обсуждения, взаимопроверки, по которому единственным показателем является не обсуждение, а просто поднятые руки детей – «мы готовы».

Итак, если вы предлагаете такую форму работы, то задание:

- дано группе с учетом возможностей состава группы (учащихся);
- требует позиционного сотрудничества (позволяет детям распределить роли);
- позволяет детям учиться распределять время;
- учит нести ответственность за совместный результат работы;
- дает возможность оценить свой вклад, свою деятельность и эффективность деятельности работы группы;
- учит внимательно относиться к чужой работе, к вкладу других членов группы.

Дети заполняют личный листок продвижения по заданию и листок группы/пары. Им оказывается направляющая помощь в распределении ролей.

Работа в группе: работаем вместе – развивается каждый

Остановимся подробнее на работе в группе. На что нужно обратить внимание педагогу?

1. Целесообразность работы над заданием для детей, объединенных в группу

Учитель должен четко понимать про каждое задание, данное на групповую работу. Ради чего над заданием нужно работать именно группами по четыре-пять человек, а не вести фронтальную работу сразу со всеми учениками класса? Что эта работа даст каждому члену группы? Как дети смогут «работать на общий результат» или они выполняют задание каждый индивидуально, а потом подготовят общий ответ? Позволяют ли формулировка задания, разработанные совместно критерии успешности выполнения задания, пояснения учителя всем участникам группы осознать ответственность за общий результат? Что получает группа в итоге работы: единую оценку, отметку или отметки для каждого? Имеет ли право группа сказать, что к этому результату пришли все вместе или что в работе группы не принимал участие ученик Х?

Например, задание для 3 класса может выглядеть так:

Учитель: Мы составляем карточки для банка задач. Я предлагаю Вам прочитать семь задач и выбрать из них соответствующие условию. (Среди задач две на деление, две на

умножение для второй и еще две на сложение для третьей группы если групп шесть, то мы предлагаем группам повторяющиеся задания).

1. Группа А должна выбрать задачи, в которых нужно использовать сложение при вычислении, группа Б – умножение при вычислении, группа В – деление при вычислении.

2. Каждой группе нужно составить свои две задачи, в которых надо использовать указанное в листе продвижения по заданию арифметическое действие. Проверить, решаются ли они. Оформить каждую выбранную или составленную задачу на отдельной карточке. И представить это одноклассникам.

Задание для группы А

Оформляем карточки для БАНКА ЗАДАНИЙ. Тема «ЗАДАЧИ»

1. Прочитать и выбрать задачи, в которых нужно использовать сложение при вычислении.
2. Составить две свои задачи, в которых нужно использовать сложение при вычислении. Проверить, решаются ли составленные вами задачи.

3. Оформить каждую выбранную и составленную вашей группой задачу на отдельных карточках.

4. Представить свои карточки для банка заданий по теме «ЗАДАЧИ» одноклассникам.

МАТЕРИАЛ ДЛЯ ОФОРМЛЕНИЯ КАРТОЧЕК:

1. В коллекции Максима 24 модели легковых машин. Это в 4 раза больше, чем в коллекции Антона. Сколько моделей машин в коллекции Антона?

2. В первом строящемся доме установили 132 окна. Это на 12 окон меньше, чем во втором строящемся доме. Сколько окон установили во втором доме?

3. В аквариуме Ани 7 рыбок. Это в 6 раз меньше, чем в школьном аквариуме. Сколько рыбок в школьном аквариуме?

4. Для изготовления домика понадобилось 80 деталей конструктора, а для изготовления сказочного замка на 485 деталей больше. Сколько деталей конструктора понадобилось для изготовления сказочного замка?

5. В день рождения Маша утром получила 5 поздравлений, а днем в 6 раз больше. Сколько поздравлений получила Маша днем?

6. Количество наиболее значимых притоков реки Енисей – 28, а у реки Лены притоков в 7 раз меньше. Каково количество крупных притоков реки Лены?

7. Для проведения новогоднего огонька приготовили 37 новогодних сувениров, что на 9 больше, чем спортивных сувениров. Сколько спортивных сувениров приготовили?

Вариант выполнения карточки (для учителя)

$(24 : 4 = 6 \text{ (машин)})$ – ДЕЛЕНИЕ.)

$(7 \cdot 6 = 42 \text{ (рыбки)})$ – УМНОЖЕНИЕ.)

$(5 \cdot 6 = 30 \text{ (поздравлений)})$ – УМНОЖЕНИЕ.)

$(37 - 9 = 28 \text{ (сувениров)})$ – ВЫЧИТАНИЕ.)

$(132 + 12 = 144 \text{ (окна)})$ – СЛОЖЕНИЕ.)

$(485 + 80 = 565 \text{ (деталей)})$ – СЛОЖЕНИЕ.)

$(28 : 7 = 4 \text{ (притока)})$ – ДЕЛЕНИЕ.)

Инструкция для работы в группе

1. Прочитайте задание. Определите, как вы будете работать: 1) каждый прочтает определенную задачу, затем вместе выберете нужные задачи; 2) вместе прочтаете каждую задачу, а потом обсудите и выберете, какие из них подходят именно для вашей группы. Выбранные задачи надо отметить на карточке.

2. Решите, как вы работаете над составлением задач: 1) разделитесь на две подгруппы, каждая составляет одну задачу, затем поменяйтесь составленными задачами и проверьте, решаются ли они; 2) разделитесь на две подгруппы, одна подгруппа оформляет карточку с задачами из первого задания, вторая составляет две задачи.

3. Оформите карточки на подготовленных шаблонах. Для каждой задачи прилагается отдельный шаблон.

4. Решите, кто представляет вашу работу другим группам. Это может быть один человек от группы или вы по очереди будете озвучивать каждую задачу.

Учитель: Тексты семи предложенных задач уже напечатаны и их можно вклеить на карточку-шаблон. На оформление собственных текстов задач вам потребуется больше времени. Когда Вы закончите работу, я расскажу, как мы организуем проверку работы друг друга. А сейчас предлагаю посмотреть в Листе продвижения по заданию, условия работы групп и обсудить критерии оценки работы группы (*прил. 3, 4*). Давайте обсудим, в каком случае можно будет поставить оценку хорошо, а когда «удовлетворительно». Может ли кто-то в группе получить отличную от других одноклассников отметку, в каком случае?

После обсуждения группы приступают к выполнению задания.

По окончании работы дети делятся своими составленными задачами с другими группами. При проверке группа А, которая подбирала задачи на деление, проверяет задачи на сложение, группа Б – на деление, В – на деление, и т.п. для групп Г, Д, Е. Результат решения каждая группа вывешивает на доску.

Далее начинается проверка подготовленного материала.

Таким образом, за урок дети в каждой группе проанализировали семь исходных задач, составили две свои и решили две задачи, предложенные другой группой.

Можно говорить об уроке, на котором, с одной стороны, преобладает обобщение и повторение, с другой – создание своего продукта всегда является повышенным уровнем трудности, причем эта работа во взаимодействии и с ориентиром на результат, за который каждый несет ответственность.

2. Состав группы

Группируя учеников для выполнения заданий, нужно учитывать следующие психологические моменты.

Группы/пары всегда включают учащихся, разных по уровню усвоения ими материала. **Нельзя** объединять в одну группу только детей, имеющих трудности в обучении, – им не за кем тянуться. **Редко, но можно** объединить в одну группу детей с сильной мотивацией к обучению. Когда в группе лидеры, которые все время в позиции соревнования, то им очень сложно распределить роли и договориться, но так они тоже учатся строить коммуникацию.

Учтите также и то, насколько комфортно в группе каждому ребенку. Есть ли те, кто сейчас не может работать вместе? Например, девочки поссорились на перемене – на уроке они вместе работать не смогут, их надо развести по разным группам (мальчики же, напротив, смогут, они переключатся – это их физиологические особенности), или есть какое-то неприятие одним ребенком другого.

3. Понимание каждым ребенком его роли и личного вклада

Создание ситуации успеха для каждого, поддержка тех, кто имеет трудности в освоении материала, другими участниками группы и понимание ими особенностей этого ребенка в обучении, понимание каждым ответственности за общий результат. Чем в работе группы ты сегодня можешь гордиться? Что сегодня вашей группе особенно удалось? Как вы сегодня организовывали распределение ролей? Оказывали поддержку друг другу? Была ли возможность выслушать мнение каждого? Вы принимали решения вместе или кто-то один в группе предлагал эти решения?

4. Распределение ролей и определение времени на работу

Если в 1 и 2 классах распределение ролей и определение времени на работу – это почти всегда прерогатива учителя, то начиная с 3 класса надо предлагать детям попробовать распределять роли самостоятельно – конечно же, давая памятку/шаблон/инструкцию, где написано, как выполнять работу и как распределять время. К середине 4 класса можно начать предлагать детям самим распределять время на этапы работы.

В 3 классе этапы работы и время будут подробно расписаны:

- 1) чтение текста задания про себя, а при необходимости – вслух вполголоса, лично каждым участником группы с выделением ключевых (главных фраз) – 2 мин;
- 2) обсуждение того, как выполняется задание, кто что делает: кто фиксирует результат, кто следит за временем, кто готовит вопрос по тексту и т.п. – 2 мин;
- 3) выполнение задания – 4 мин;
- 4) подготовка к предъявлению результата перед классом: если необходимо – репетиция ответа, – 3 мин.

В середине 4 класса уже возможны случаи, когда в инструкции детям будет указано лишь общее время без соотношения его с этапами работы. И как самый высокий уровень – в задании дано общее время, отводимое на работу, но этапы работы не прописаны, их определяют сами дети. Мы только начинаем учить детей правильно распределять время, поэтому одобряем вопросы и оказываем помощь – правильно ли мы распределили время или нам лучше увеличить время на такой-то этап, верно ли мы определили этапы работы?

Такую работу нужно считать пропедевтической к работе в группах в основной школе. Сейчас дети «примеряются» – пытаются прикинуть и оценить, правильно ли их предположение по этапам работы, по времени. Самое сложное для них – понять и распределить, как они выполняют задание, как оформляют результат, кто что делает и сколько на это надо времени. И поэтому такого рода задание должно предлагаться на достаточно легком материале (при предъявлении задания). Тогда приоритетной задачей

этой работы в группе будет учиться распределять время и обсуждать последовательность выполнения, разложение на последовательные этапы выполнения задания и предъявление его результата.

Если само по себе задание достаточно сложное, то не следует отягощать его еще и задачей разбивки на этапы или временной задачей, в этом случае лучше предлагать более подробный бланк продвижения по заданию с указанием времени и разбивкой на этап работы.

5. Создание мотивации на слушание представителей других групп

Рассмотрим такие моменты, как, например, отражение материала в листе продвижения по заданию, подготовка вопроса другим группам, фиксация их положительных/сильных сторон в сообщении/представлении заданий или вопросы группе не по их материалу, а по тому, который представляли другие группы. Как правило, мы делим класс на шесть групп, часто две группы работают над одним и тем же материалом. В этом случае надо организовывать проверку так, чтобы начинали участники одной, а продолжали участники другой группы, или чтобы одни представляли результат, а другие отвечали по итогам слушания на вопросы, подготовленные другими группами. Всегда необходимо оставить возможность дополнения выступления одной группы участниками другой группы, которая работала с этим же материалом.

Пусть к презентации своего материала готовятся все, не оповещайте детей заранее, кому вы предложите начать. Как же выбрать, кто отвечает? Это может быть жеребьевка. Это может быть вопрос классу: какая группа из готовивших один и тот же материал начинает?

Итак, каждый педагог определяет для себя композицию урока. Как будет организована работа в классе: преимущественно фронтально или будет содержать задания для индивидуальной работы, нужна ли на этом уроке работа в парах/группах, и если да, то для чего? Какие задания могут быть предложены паре/группе? Что сегодня целесообразнее и что работает на развитие каждого? Например, вывожу на открытие нового материала, даю задание и вопросы. Выполняют и обобщают устно все вместе, фронтально (один дошел до вывода первым – озвучил, а все с этим согласились), или я даю каждому индивидуальное задание или задание для пары, где им надо прийти к обобщению и выйти на открытие нового материала?

Каждый раз мы ориентируемся на ситуацию в классе. Учитель определяет, что сегодня важно, все решают по вариантам задачу без проверки в классе или решают эту же задачу, проверяют ее, рассматривают вариант ошибочного решения и объясняют причину

ошибки. Причем эта ошибка может быть допущена в классе, а учитель (*проходя по рядам, увидел ее и вынес на доску*) дублирует ее на доске, или учитель с самого начала показывает неверную запись, а затем, решив эту задачу правильно, дети в парах составляют обратную к ней. При этом отвечают вдвоем за результат. Перепроверяют, решается ли она. Важно, если мы планируем, например, решение проблемы, учитывать уровень сложности этой проблемы, определить для себя, какую из них вы считаете проблемной ситуацией. Так, в 4 классе: если нет материала для изготовления поделки – решить проблему: попросить его у одноклассников, или в 3 классе проблемная ситуация: можно ли проверить падежное окончание в слове **в озер_** словом в этой падежной форме с ударным окончанием **о лисЕ** и почему.

Главное, чтобы однотипной организацией работы мы не провоцировали демотивацию учащихся. Это происходит, например, когда на уроках преобладает формальная индивидуальная работа: дети выполнили самостоятельно три задания, их не проверяли, сдали тетради, учитель проверит потом. Но ученик честно 15 минут выполнял это самостоятельно. Работал? Да! А для чего работал и эффективно ли работал? Тетради отдают на следующий день, и ребенок уже не помнит, что выполняли, а учитель больше к этому не возвращается. Нет обсуждения той работы. Тогда для чего мы ее предлагали ребенку?

Или на уроках преобладает парная работа, где пары часто одни и те же – с кем сижу, с кем и работаю, эти пары часто неравнозначны: один делает и диктует, другой – пассивно исполняет. Это тоже профанация работы. В системе, как вы помните, важным дидактическим принципом является **осознанность процесса учения** детьми. Поэтому необходимо, чтобы дети понимали, для чего они выполняют ту или иную учебную задачу.

Как же быть в этих ситуациях? За счет чего удержать интерес и активность детей? Возможно, за счет заданий разного вида по уровню сложности и содержанию, или разных форм работы, а может, за счет разумного и своевременного использования динамических пауз.

Следующая важная составляющая конспекта – насколько органично сочетаются в уроке материал, виды и формы работы. Предусмотрена ли в конспекте смена видов деятельности, позволяющая работать детям в разных зонах класса: за партой, у доски, в рабочей зоне у ПК? За счет чего достигается двигательная активность: это работа в парах/группах сменного состава, работы в разных зонах класса или физкультурные минутки? Привязаны ли физкультминутки жестко по времени или введены по ситуации? Являются ли они значимой частью сценария урока (завязаны по сюжету: например, «чтобы

полетела ракета, надо сделать то-то») или могут использоваться гибко («Устали глаза, так как долго писали – мысленно чертим перевернутые восьмерки»)?

Из этих мелочей строится урок. И от каждой детали зависит его эффективность. Когда вы готовите материал, то предполагаете, что **отобранные вами материал, способы организации деятельности обучающихся позволят большому числу обучающихся** понять и принять основную учебную задачу осознанно и заинтересованно.

Главное, помнить, что все, что мы делаем, – мы делаем для детей и вместе с детьми.

Приложение 1

ЛИСТ САМООЦЕНКИ

фамилия, имя, класс

Оцени свою работу в паре. Отметь ✓, в какой мере ты согласен/согласна со следующими утверждениями:

Утверждения	Полностью согласен/согласна	Частично согласен/согласна	Не согласен/согласна	Затрудняюсь ответить
Я в полной мере участвую в выполнении всех заданий				
При разногласиях я предлагаю другое решение				
Большинство решений предложено мной				
Работать в паре труднее, чем одному (одной)				
Мне интереснее и полезнее работать в паре				

Приложение 2

ЛИСТ ПЛАНИРОВАНИЯ И ПРОДВИЖЕНИЯ ПО ЗАДАНИЮ

Тема _____

запишите выбранную вами тему

Форма представления проекта.

Отметьте ✓ выбранную вами форму:

☐ А. Плакат

☐ Б. Компьютерная презентация

Начало работы __ час __ мин

Окончание работы __ час __ мин

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

Приложение 3

ЛИСТ ПРОДВИЖЕНИЯ ПО ЗАДАНИЮ

группы «А», состав участников _____

Начало работы __ час __ мин

Окончание работы __ час __ мин

Состав работ	Кто выполняет	Примерное время на выполнение этапа работы	Отметка о выполнении (+ или –)
1. Чтение и обсуждение задания		2 мин	
2. Выбор задачи, соответствующей/их условию и обсуждение в группе		4 мин	
3. Составление двух задач, соответствующих/их условию		5 мин	
4. Проверка составленных задач в группе		3 мин	
5. Оформление карточек для банка заданий		2 мин	
6. Представление работы одноклассникам		2 мин	
7. ПРОВЕРКА заданий, отобранных одноклассниками		2 мин	
8. ПРОВЕРКА заданий, составленных одноклассниками		6 мин	

Приложение 4

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ РАБОТЫ ГРУПП

Критерии выполнения задания	Максимальное количество баллов	Группа А	Группа Б	Группа В
Правильно выбраны задачи	2			
Составлены две задачи в соответствии с условием задания	2			
Составленные задачи имеют решение	2			
Правильно осуществлена проверка задач, составленных другой группой	2			
Оформлены все карточки	2			
	10 баллов			

Оценивание:

- правильно выбраны задачи – максимально 2 балла;
- составлены две задачи в соответствии с условием задания группе (определенное арифметическое действие) – 2 балла;
- составленные задачи имеют решение – 2 балла;
- правильно осуществлена проверка задач, составленных другой группой, – 2 балла;
- оформлены все карточки – 2 балла.

Все участники группы, набравшей 10 баллов, могут отметить свою работу как отличную.

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. Проект: замысел, реализация, представление // Практика образования. 2013. № 3;
3. Яковлева С.Г., Петрова Е.Н. Итоговые комплексные работы. 4 класс. Самара: Издательство «Учебная литература»: Издательский дом «Федоров», 2014.
4. Яковлева С.Г. Заповеди занковского урока // Практика образования. – 2006. – № 4. – С. 2–5.
5. Меркулова Т.В., Теплицкая А.Г., Битянова М.Р., Беглова Т.В. Учимся учиться и действовать. Мониторинг метапредметных универсальных учебных действий: Рабочая тетрадь. 3 класс / Под ред. М.Р. Битяновой, С.Г. Яковлевой. – Самара, 2014;
6. Меркулова Т.В., Теплицкая А.Г., Битянова М.Р., Беглова Т.В. Учимся учиться и действовать. Мониторинг метапредметных универсальных учебных действий: Рабочая тетрадь. 4 класс / Под ред. М.Р. Битяновой, С.Г. Яковлевой. – Самара, 2015.
7. Алексеева Л.Л., Биболетова М.З., Вахрушев А.А. и др Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий: в 3 ч. Ч. 1. – М.: Просвещение, 2011. – 240 с.
8. Алексеева Л.Л., Биболетова М.З., Вахрушев А.А. и др Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий: в 3 ч. Ч. 2. – М.: Просвещение, 2011. – 240 с.
9. Алексеева Л.Л., Биболетова М.З., Вахрушев А.А. и др Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий: в 3 ч. Ч. 3. – М.: Просвещение, 2012. – 273 с.
10. Планируемые результаты начального общего образования. – М.: Просвещение, 2010.

УДК: 371.12

**ОСОБЕННОСТИ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ВВЕДЕНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА «ПЕДАГОГ» НА РЕГИОНАЛЬНОМ
УРОВНЕ
(ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТИ)**

Обоскалов А.Г., к.п.н., доцент, проректор, E-mail: oboskalovag@rambler.ru,
Коптелов А.В., к.п.н., зав. кафедрой, E-mail: avkoptelov@rambler.ru,
Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников
образования, Челябинск, Россия

Аннотация: В статье представлены подходы по формированию системы научно-методического сопровождения введения профессионального стандарта «Педагог». Дана характеристика стартовых возможностей и имеющихся некоторых научно-методических ресурсов на территории Челябинской области. Рассмотрены подходы к разработке управленческих решений по введению профессионального стандарта в образовательных организациях. Материалы статьи были представлены на семинаре-совещании руководителей и специалистов муниципальных методических служб Челябинской области 21 августа 2015 г. Электронные презентации размещены на сайтах ФГАОУ АПК и ППРО и ГБОУ ДПО ЧИППКРО.

Ключевые слова: профессиональный стандарт «Педагог», научно-методическое сопровождение, конкурсы профессионального мастерства и научно-методических материалов, Сетевая школа консультантов, неформальное повышение квалификации, разработка управленческих решений.

**FEATURES OF SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT
OF IMPLEMENTING THE PROFESSIONAL STANDARD «THE TEACHER»
AT THE REGIONAL LEVEL (EXPERIENCE OF CHELYABINSK REGION)**

Oboskalov A.G., PhD., assoc.prof., Vice-Rector, E-mail: oboskalovag@rambler.ru,
Koptelov A.V., assoc.prof., Head of Department, E-mail: avkoptelov@rambler.ru,
Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators,
Chelyabinsk, Russia.

Abstract. The article discusses the approaches to developing the system of scientific and methodological support of implementing the professional standard «The Teacher». The characteristics of starting opportunities and some scientific and methodological resources in the Chelyabinsk region are presented. The approaches to developing the management decisions to implementing the professional standard in educational organizations are described. The materials of the article were presented on the alignment meeting of managers and specialists of Chelyabinsk region municipal methodical services, August 21st, 2015. The electronic presentations are available on the site of The Academy of Professional Development and Re-Training of Educators and on the site of The Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators .

Keywords: professional standard «The Teacher», scientific and methodological support, professional skills competitions, competitions of scientific and methodological materials, Network School of Counselors, informal professional development, development of management decisions.

Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [12] поставил перед управленцами в системе образования всех уровней достаточно сложные задачи. Так, требования, сформулированные в профессиональном стандарте, должны ими учитываться при формировании кадровой политики, в управлении персоналом, при организации обучения и аттестации работников, объективном измерении качества труда педагога, заключении трудовых договоров, разработке должностных инструкций и установлении систем оплаты труда [12]. Вторая, не менее важная задача, – сформировать систему работы по подготовке учителей и воспитателей к реализации требований этого стандарта. В преамбуле к профессиональному стандарту сказано, что нельзя требовать от учителя то, чему его никто никогда не учил. Поэтому должна идти разработка системы подготовки педагогов к его реализации как в высшей школе, так и в институтах повышения квалификации учителей образовательных организаций.

За основу разработанного документа взята структура педагогической деятельности – это обучение, воспитание и развитие. Стандарт устанавливает, что воспитатель и учитель должен знать свой предмет, реализуемую основную образовательную программу, положения законодательных и нормативных документов и др. Кроме того, профессиональный стандарт включает требования к таким направлениям деятельности, которые ранее не предъявлялись к педагогу. Так, например, это:

- работа с одаренными обучающимися;
- работа в условиях реализации программ инклюзивного образования;
- работа с обучающимися, для которых русский язык не является родным;
- работа с обучающимися, имеющими проблемы в развитии;
- работа с девиантными, зависимыми, социально запущенными обучающимися, в том числе с отклонениями в социальном поведении.

Результаты входной диагностики субъектной позиции слушателей при освоении дополнительных профессиональных программ, которая проводится в ГБОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» (далее - ЧИППКРО) и является одним из компонентов внутренней системы оценки качества образования [6], показывают неготовность педагогов к реализации требований профессионального стандарта.

Данные аналитического отчета по итогам проведения мониторингового исследования входной и итоговой диагностики уровня профессиональной подготовки слушателей

ЧИППКРО за первое полугодие 2015 года, подготовленного лабораторией мониторинговых исследований Регионального Центра учебно-методического и научного сопровождения введения ФГОС общего и дошкольного образования ГБОУ ДПО ЧИППКРО, свидетельствуют о том, что

- 43,5% слушателей курсов ЧИППКРО при входной диагностике демонстрируют затруднения и проблемные зоны в области правовой компетентности;

- 48,6% слушателей при входной диагностике отмечают трудности в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровьями;

- только 38,9% слушателей курсов повышения квалификации при входной диагностике имеют представления о выстраивании субъект-субъектной позиции при взаимодействии с учащимися, развитии эмпатического слушания, умении поддерживать диалог в диаде «учитель – ученик», четко формулировать задания, требования, вопросы;

- лишь 32,9% слушателей курсов при входной диагностике знают способы сохранения профессионального здоровья, рационального использования своих внутренних ресурсов. 11,5% слушателей курсов выбирают ошибочные варианты ответов, что свидетельствует о наличии отрицательной «Я-концепции» и о деструктивном отношении к самому себе, своему здоровью;

- только 40,0% слушателей курсов при входной диагностике знают актуальные подходы к развитию личности ребенка, от 27,2% до 37,8% слушателей курсов имеют необходимые знания в области общей психологии и психологии личности, 32,5% и 56,0% слушателей – в области возрастной психологии и психологии развития соответственно, 19,3% и 18,9% слушателей соответственно в области педагогической и социальной психологии;

- 33,5% слушателей курсов при входной диагностике имеют системные представления к требованиям федеральных государственных образовательных стандартов общего и дошкольного образования;

- 36,8% слушателей курсов при входной диагностике в организации своей профессионально-педагогической деятельности основываются на понимании методической интерпретации особенностей достижения обучающимися планируемых результатов, на понимании психологической природы возникновения и формирования планируемых результатов обучающихся и опираются в качестве целевых ориентиров на планируемые результаты освоения обучающимися основных образовательных программ общего и дошкольного образования;

- 59,2% слушателей курсов при входной диагностике имеют профессиональные затруднения в использовании образовательных технологий, методов и средств обучения в соответствии с особыми образовательными потребностями обучающихся.

В этой ситуации необходимо не только формировать систему перехода на стандарт для педагогов, но и искать пути достижения управляемости этой системой, т.к. профессиональный стандарт педагога должен стать системообразующим механизмом, который:

- повысит качество работы педагогов в соответствии с требованиями ФГОС общего образования;
- создаст объективные требования к трудовым действиям, знаниям и умениям необходимому уровню профессионального образования;
- определит объем и направление подготовки, переподготовки или повышения квалификации педагогических кадров;
- позволит объективно связать уровень профессионализма педагога, его должностные обязанности и условия оплаты труда с результатами профессиональной деятельности (эффективный контракт).

Стержнем документа является принцип деятельностного подхода. Предложенный стандарт не только фиксирует то, что существует сегодня, фактически он ставит цели и задачи, указывая направление, куда нужно двигаться. Таким образом, введение профессионального стандарта «Педагог» становится одним из приоритетных направлений дальнейшего развития системы общего образования.

Успешность процесса введения профессионального стандарта и достижения его требований во многом будет определяться наличием эффективной системы научно-методического сопровождения на различных уровнях: региональном, муниципальном, институциональном. Мы рассматриваем научно-методическое сопровождение введения профессионального стандарта «Педагог» как комплекс взаимосвязанных целенаправленных действий и мероприятий, предполагающих активное использование всех региональных ресурсов, обеспечивающих достижение требований профессионального стандарта.

На сегодняшний день в Челябинской области имеется опыт по научно-методическому сопровождению введения и реализации ФГОС общего образования, прежде всего, в части обеспечения кадровых, информационно-методических и психолого-педагогических условий реализации основных образовательных программ общего образования и, в частности, непрерывности профессионального развития педагогических работников

организации, осуществляющей образовательную деятельность. Кроме того, участие Челябинской области в качестве стажировочной площадки по реализации мероприятий ФЦПРО на 2011-2015 г.г. позволило сформировать систему научно-методического сопровождения достижения современного качества общего образования.

Сегодня мы можем говорить, что имеется целый комплекс различных ресурсов, предлагаемых управленцам для создания условий профессионального развития педагогических работников всех образовательных организаций Челябинской области.

Одним из инновационных методов управления достижением качества образования в Челябинской области в последние годы стало проведение областных конкурсов педагогических коллективов и учителей образовательных учреждений, реализующих основные образовательные программы начального, основного среднего образования «Современные образовательные технологии» и научно-методических материалов «Новой школе – новые стандарты» [9, 11].

Целью данных конкурсов является, с одной стороны, стимулирование и инициирование инновационных процессов в системе общего образования, направленных на эффективное введение и реализацию ФГОС общего образования, и, тем самым, обеспечивающих качество образования. С другой стороны, выявление и распространение позитивного управленческого и педагогического опыта реализации ФГОС. Нормативная база организации проведения данных конкурсов позволяет гибко реагировать на изменяющуюся ситуацию в образовании и вносить коррективы в содержательную часть конкурсов, отражающую актуальность тематики для системы общего образования.

В частности, в 2015 г. проведение конкурса научно-методических материалов «Новой школе – новые стандарты» предполагает включение номинаций по проблемам разработки основных образовательных программ дошкольного образования, адаптированных образовательных программ общеобразовательных организаций, образовательных программ общеобразовательных организаций, разработанных с учетом национальных, региональных и этнокультурных особенностей [11].

Результаты проведения данных конкурсов в 2012-2014 г.г. свидетельствуют о том, что все это способствует, во-первых, формированию базы данных образцов управленческой и педагогической деятельности по решению актуальных проблем достижения современного качества образования [8, 14, 15, 16]. Во-вторых, способствует профессиональному развитию участников конкурсов. В-третьих, выявленный опыт активно используется в системе дополнительного профессионального образования и методической работы как целых муниципалитетов, так и конкретных образовательных

организаций. В-четвертых, это становится ценным опытом как с точки зрения организационной, так и содержательной для формирования системы эффективного научно-методического сопровождения введения профессионального стандарта «Педагог».

Еще один ресурс, созданный на региональном уровне за последние два года – это Сетевая школа консультантов по вопросам достижения современного качества образования. Ее целью является формирование и организация деятельности регионального сетевого профессионального сообщества, аккумулирующего человеческие и интеллектуальные ресурсы системы образования Челябинской области по мобильному распространению эффективного опыта внедрения моделей образовательных систем, обеспечивающих достижение современного качества образования [2, 5].

Сетевая школа является формой повышения квалификации субъектов муниципальных образовательных систем Челябинской области, обеспечивающая подготовку консультантов по научно-методическому сопровождению реализации мероприятий Государственной программы Челябинской области «Развитие образования в Челябинской области» на 2014 - 2015 годы в части обеспечения достижения современного качества образования.

Создавая в 2013 г. Сетевую школу, в качестве одной из задач было определено обеспечение превентивного внедрения в управленческую и образовательную практику образовательных организаций Челябинской области моделей образовательных систем, обеспечивающих достижение современного качества образования, которые были разработаны в рамках стажировочной площадки по реализации мероприятий ФЦПРО на 2011-2015 г.г. [17].

Кроме того, Сетевая школа консультантов создавалась также с целью формирования проектной культуры работников образования, причем проектирования в области профессионального развития педагогических кадров как на уровне муниципалитета, так и на уровне отдельных школ. Формирование проектной культуры участников Сетевой школы осуществляется также через создание, а затем обучение школьных команд, обеспечивающих внедрение моделей образовательных систем по достижению современного качества образования.

Особенностью Сетевой школы является аккумуляция различных научно-методических и кадровых ресурсов региона, муниципалитетов и образовательных учреждений по средством организации взаимодействия ЧИППКРО, муниципальных органов управления образованием и муниципальных методических служб, конкретных школ. Результатом такого взаимовыгодного сотрудничества является то, что на

сегодняшний день обучено 48 консультантов из 33 муниципальных образований Челябинской области, которые обучили за два года 774 человека из 266 образовательных организаций.

Не только количественные показатели характеризуют результат деятельности Сетевой школы консультантов. Речь идет о наличии возникших эффектов. Создано региональное сетевое профессиональное сообщество, участники которого активно привлекаются к экспертно-аналитической деятельности по оценки продуктов управленческого и педагогического труда, с одной стороны. С другой стороны, предоставляется возможность продвижения этих продуктов на рынок образовательных услуг в других муниципальных образованиях.

В результате этого происходит взаимовыгодный обмен и использование новых недостающих ресурсов для более результативного достижения качества образования. Еще один немаловажным эффектом деятельности Сетевой школы, на наш взгляд, является то, что участие образовательных организаций и конкретных работников образования в данном инновационном проекте, несомненно, влияет на повышение их позитивного имиджа как в своем муниципальном образовании, так и на уровне областной образовательной системы. Одним из результатов деятельности Сетевой школы стала разработка и реализация дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Инновационные методы управления образовательными системами. Модель государственно-общественного управления научно-методическим сопровождением достижения современного качества образования» в рамках стажировочной площадки по реализации мероприятий ФЦПРО на 2011-2015 г.г. [1].

Таким образом, достигнутые эффекты деятельности Сетевой школы дают возможность использования ее потенциала для научно-методического сопровождения введения профессионального стандарта «Педагог».

Одной из форм, которая активно используется в рамках организации деятельности Сетевой школы консультантов, является сочетание формального и неформального повышения квалификации. Данная форма профессионального развития педагогов, по нашему мнению, является достаточно эффективной в достижении требований профессионального стандарта «Педагог». Формальное повышение квалификации, как известно, это обучение работников образования по дополнительным профессиональным программам на курсах повышения квалификации и профессиональной подготовки, модульных курсах, в том числе с использованием дистанционных форм обучения. При успешном освоении этих программ выдается соответствующий документ.

Неформальное повышение квалификации, как правило, происходит вне образовательной организации дополнительного профессионального образования и обычно не сопровождается выдачей документа установленного образца. Неформальным обучением следует считать любую образовательную активность вне формальной системы. В то же время неформальное обучение может быть системным, если будут определяться цели, предполагаемые результаты обучения, продолжительность обучения и необходимые ресурсы.

Регламенты, принятые в институте, позволяют «формализовать» неформальное повышение квалификации и, тем самым, предоставляют возможность работникам образования получить официальный документ о повышении квалификации [3, 13]. Участие педагогов и управленцев в разработке программ повышения квалификации, написание научных статей, подготовка к изданию учебных и учебно-методических пособий, участие в совместных с Институтом научно-прикладных проектах эффективно способствуют их профессиональному развитию, в том числе, по развитию таких компетенций, которые предъявляются в качестве требований к педагогу профессиональным стандартом. Данная форма повышения квалификации активно продвигается всеми структурными подразделениями института.

Нарабатываемые материалы работниками образования Челябинской области в рамках подготовки конкурсам профессионального мастерства, участие в работе Сетевой школы консультантов, в реализации научно-прикладных проектов [7], в рамках проектировочных и установочных семинаров, фокус-групп в рамках работы совещаний Министерства образования и науки Челябинской области и дней ГБОУ ДПО ЧИППКРО в территориях [18] становятся основой для подготовки и издания соответствующих научно-методических сборников, которые, во-первых, концептуализируют опыт лидеров образования, во-вторых, являются неотъемлемой частью системы научно-методического сопровождения достижения качества общего образования и доступным ресурсом для всех образовательных организаций Челябинской области [8, 14, 15, 16] (Полный перечень изданных научно-методических материалов представлен на сайте ЧИППКРО <http://ipk74.ru> в разделе «Витрина»).

Таким образом, представленная характеристика некоторых имеющихся ресурсов дает нам право констатировать, что в Челябинской области имеются все стартовые возможности для создания системы успешного научно-методического сопровождения профессионального стандарта «Педагог» на всех уровнях областной образовательной системы: региональном, муниципальном и институциональном.

В связи с выше сказанным актуальным становится вопрос: «Каким образом можно эффективно использовать данные ресурсы для введения профессионального стандарта «Педагог»?»

Для управленцев любого уровня очень важно принять грамотное эффективное управленческое решение, способствующее разрешению имеющихся проблем. Практика показывает, что очень часто для выработки решения в области профессионального развития кадров привлекаются специалисты муниципальных методических служб посредством внесения предложений руководству. В связи с этим возникает задача – как и какие предложения представить для эффективного решения проблемы введения профессионального стандарта «Педагог»?

Известно, что управленческое решение является результатом (продуктом) деятельности руководителя, реализующего функции управления и содержащее постановку целей, задач, обоснование выбора средств, ресурсов, способов и сроков достижения необходимого результата. С точки зрения теоретических положений принятия управленческих решений выделяют несколько необходимых этапов. Деятельность по выработке управленческого решения начинается с подготовки к разработке решения и характеризуется выявлением проблемных зон, в данном случае, в контексте введения профессионального стандарта «Педагог» по таким направлениям как:

- выявление степени соответствия уровня профессиональной компетентности педагогов требованиям профессионального стандарта;
- выявление уровня готовности муниципалитета и образовательных организаций к введению и реализации профессионального стандарта;
- выявление ресурсного, в том числе кадрового, дефицита для эффективного научно-методического сопровождения введения профессионального стандарта.

Выделение критериев по этим направлениям проблемных зон позволит провести объективную оценку и анализ имеющейся ситуации, определить стартовые возможности муниципалитета или образовательной организации и какие необходимо привлечь ресурсы для положительного решения проблем по введению профессионального стандарта «Педагог».

Мы видим развертывание этой деятельности по разработке управленческих решений в области введения профессионального стандарта «Педагог» по следующим направлениям.

1. Проведение маркетинговых исследований рынка образовательных услуг системы дополнительного профессионального образования (формального повышения квалификации) с точки зрения того, насколько содержание дополнительных

профессиональных программ отражают степень готовности к реализации профессионального стандарта «Педагог». Проведение данных исследований следует проводить с целью выработки рекомендаций по определению эффективных вариантов использования ограниченных ресурсов (финансовых, временных, кадровых и др.) для профессионального развития педагогов в соответствии с требованиями профессионального стандарта.

2. Использование информации учебно-методического объединения (УМО) в системе общего образования Челябинской области. Региональное УМО создается, в том числе, с целью участия представителей профессионального педагогического сообщества в научно-методическом и ресурсном обеспечении системы общего образования Челябинской области.

В качестве функций УМО в части профессионального совершенствования деятельности педагогических работников должны стать инициирование и координация разработки программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников общего образования Челябинской области, в том числе по вопросам реализации ФГОС общего образования и перехода на профессиональные стандарты и организация проведения профессионально-общественного их экспертного оценивания с целью присвоения грифа УМО, информирование педагогической общественности об этих программах. А также инициирование, координация и организация проведения мероприятий научно-методического характера по вопросам обобщения, концептуализации и представления передового педагогического опыта перехода образовательных организаций Челябинской области на профессиональные стандарты.

3. Изучение нормативно-правовой базы, регламентов и процедур, инструментария оценивания, содержания материалов участников региональных конкурсов профессионального мастерства и научно-методических материалов с точки зрения проведения подобных конкурсов на муниципальном уровне в соответствии с региональными установками и определения перспектив участия педагогов и образовательных организаций на региональном этапе этих конкурсов.

4. Проведение анализа перечня услуг, предоставляемых ГБОУ ДПО ЧИППКРО в качестве неформального повышения квалификации и реализации инновационных проектов, с целью их обоснованного выбора и взаимовыгодного потребления в условиях ресурсного дефицита.

Еще одним ресурсом эффективного введения профессионального стандарта «Педагог» могут стать сетевые методические объединения, создание которых является

одним из основных направлений решения задачи № 2 ФЦПРО на 2016-2020 г.г. «Развитие современных механизмов и технологий общего образования» через проведение мероприятий № 2.3. «Создание сети школ, реализующих инновационные программы для отработки новых технологий и содержания обучения и воспитания, через конкурсную поддержку школьных инициатив и сетевых проектов» и № 2.4 «Модернизация технологий и содержания обучения в соответствии с новым федеральным государственным образовательным стандартом посредством разработки концепций модернизации конкретных областей, поддержки региональных программ развития образования и поддержки сетевых методических объединений» [10].

Объединение в сеть различных субъектов областной образовательной системы позволит решить проблему дефицита ресурсов необходимых для успешного введения профессионального стандарта «Педагог» посредством интеграции имеющихся отраслевых и территориальных ресурсов, в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Таким образом, проведение экспертно-аналитической работы позволит осуществить отбор основных и необходимых ресурсов для выработки эффективных управленческих решений по вопросам введения профессионального стандарта «Педагог» с учетом выявленных проблемных зон, а также специфики и особенностей развития муниципальных образовательных систем или конкретных образовательных организаций, что будет способствовать в целом формированию системы научно-методического сопровождения управления качеством образования.

Список литературы

1. Инновационные методы управления образовательными системами. Модель государственно-общественного управления научно-методическим сопровождением достижения современного качества образования : образовательная программа дополнительного профессионального образования для специалистов органов управления образованием, методических служб, руководящих и педагогических работников образовательных организаций (тьюторов) / под ред. М.И. Солодковой, Ю.Ю. Барановой. – Челябинск: ЧИППКРО, 2014. – 272 с.

2. Инновационные практики повышения квалификации. Сетевая школа консультантов по вопросам достижения современного качества образования : сборник

методических материалов / сост.: М.И. Солодкова, Ю.Ю. Баранова, А.В. Коптелов, Т.П. Зуева ; под ред. В.Н. Кеспикова. – Челябинск : ЧИППКРО, 2014. – 156 с.

3. Кисляков А. В., Щербаков А. В. Неформальное повышение квалификации педагогических работников посредством проектирования инновационных продуктов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров: научно-теоретический журнал. – Челябинск. – 2014. – № 1 (18). – С. 82-92.

4. Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций (утв. Правительством РФ 28.05.2014 N 3241п-П8) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_166654/ (дата обращения: 01.09.2015).

5. Коптелов А.В., Баранова Ю.Ю. Сетевая школа консультантов как ресурс достижения современного качества общего образования // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3; URL: www.science-education.ru/117-13227 (дата обращения: 01.09.2015).

6. Локальные нормативные акты образовательной организации, реализующей дополнительные профессиональные программы. Сборник документов ГБОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» / М.И. Солодкова, А.В. Коптелов и др.; Под. ред. В.Н. Кеспикова – М.: ИД «Методист», 2014. -72 с.

7. Обоскалов А.Г. Подготовка работников образовательных организаций к реализации модели государственно-общественного управления достижением качества образования / А.Г. Обоскалов, А.В. Коптелов, А.В. Машуков // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров: научно-теоретический журнал. – Челябинск. – 2014. – № 1 (18). – С. 46 -53.

8. Популяризация эффективного опыта образовательных организаций в достижении современного качества общего образования: опыт победителей областного конкурса «Современные образовательные технологии» 2014 года: сборник материалов / сост. Ю. Ю. Баранова, Т. П. Зуева, Е. И. Маркина ; под ред. В. Н. Кеспикова, М. И. Солодковой. – Челябинск : ЧИППКРО, 2014. – 144 с.

9. Постановление Губернатора Челябинской области от 23 апреля 2013 года № 117 «О проведении в 2013-2015 годах областного конкурса педагогических коллективов и учителей образовательных учреждений, реализующих программы начального, основного, среднего (полного) общего образования, «Современные образовательные технологии»

[Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pravmin74.ru/npa/postanovlenie-gubernatora-chelyabinskoy-oblasti-ot-23-aprelya-2013-goda-no-117-o> (дата обращения: 01.09.2015).

10. Постановление Правительства Российской Федерации от 23 мая 2015 г. № 497 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2016 - 2020 годы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://government.ru/media/files/uSB6wfRbuDS4STD e6SpGjaAEpM89lzUF.pdf> (дата обращения: 01.09.2015).

11. Приказ Министерства образования и науки Челябинской области от 10 июня 2015 г. № 1/1665 «О проведении в 2015 г. конкурса научно-методических материалов «Новой школе – новые стандарты» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ipk74.ru/images/stories/contentimages/documents/3554-5924.pdf> (дата обращения: 01.09.2015).

12. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129/> (дата обращения: 01.09.2015).

13. Регламенты неформального повышения квалификации ГБОУ ДПО ЧИППКРО [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ipk74.ru/institute/dokumenty-o-deyatelnosti-instituta> (дата обращения: 01.09.2015).

14. Сборник материалов по результатам областного конкурса «Новой школе – новые стандарты» 2015 года. В 3 ч. Ч. 1. Лучшая адаптированная образовательная программа общеобразовательной организации / авт.-сост.: Ю. Ю. Баранова, И.В. Латыпова ; под ред. М.И. Солодковой – Челябинск : ЧИППКРО, 2014. – 132 с.

15. Сборник материалов по результатам областного конкурса «Новой школе – новые стандарты» 2015 года. В 3 ч. Ч. 2. Комплексы оценочных материалов для оценки метапредметных планируемых результатов / авт.-сост.: Ю. Ю. Баранова, Л.Н. Чипышева ; под ред. М.И. Солодковой – Челябинск : ЧИППКРО, 2014. – 124 с.

16. Сборник материалов по результатам областного конкурса «Новой школе – новые стандарты» 2015 года. В 3 ч. Ч. 3. Лучшие муниципальные модели / авт.-сост.: Е.А. Тюрина, Ю. Ю. Баранова, А.В. Коптелов, И.В. Латыпова, Р.Р. Рахметов ; под ред. М.И. Солодковой – Челябинск : ЧИППКРО, 2014. – 176 с.

17. Современное качество образования: модели образовательных систем и эффективные педагогические механизмы достижения : монография [Текст] / В.Н.

Кеспи́ков, М.И. Солодкова, Д.Ф. Ильясов др.; науч. ред.: В.Н. Кеспи́ков, М.И. Солодкова. – Челябинск: ЧИППКРО, 2012. – 240 с.

18. Эффективное использование ресурсов областной образовательной системы как потенциал обеспечения качества образования (в условиях антикризисных мер в экономике региона) : Методические материалы по итогам совещания руководителей муниципальных органов управления образованием Челябинской области 12 – 13 февраля 2015 г. / М.И. Солодкова, А.В. Коптелов и др. ; под. ред. В.Н. Кеспи́кова – Челябинск: ЧИППКРО – 2015 г. – 108 с.

УДК 37.013.46

АНАЛИЗ ОСВЕЩЕНИЯ ТЕМЫ ХОЛОКОСТА В СОВРЕМЕННЫХ УЧЕБНИКАХ ИСТОРИИ

Першина Ю.В., к.ист.н., доцент, E-mail: socium@kirovipk.ru
«Институт развития образования Кировской области», «Вятский государственный университет», Киров, Россия

Аннотация. В статье рассматривается освещение темы Холокоста в современных отечественных учебниках по истории России и всеобщей истории в соответствии с определенными содержательными и методическими линиями.

Ключевые слова: Холокост, учебники по истории России и всеобщей истории, издательство.

THE ANALYSIS OF THE COVERAGE OF THE HOLOCAUST IN CONTEMPORARY HISTORY TEXTBOOKS

Pershina Y.V., PhD.(History), E-mail: socium@kirovipk.ru
«Institute of development of education of the Kirov region», «Vyatka state University», Kirov, Russia

Abstract. The article discusses the coverage of the subject of the Holocaust in contemporary Russian textbooks on history of Russia and world history in accordance with certain substantive and methodological lines.

Keywords: the Holocaust, books on the history of Russia and world history, publisher.

Проблема освещения трагедии Холокоста в современных отечественных учебниках по истории России и всеобщей истории является достаточно актуальной в связи с включением темы Катастрофы европейского еврейства в Историко-культурный стандарт. Работа по созданию Историко-культурного стандарта была проведена Министерством образования и науки, Министерством культуры нашей страны в соответствии с поручением Президента Российской Федерации В.В. Путина от 21 мая 2012 г.

В данной статье читателю предлагается проанализировать освещение темы Холокоста в современных отечественных учебниках истории России и всеобщей истории по предложенным автором содержательным и методическим линиям: реализация идеологии антисемитизма в нацистской Германии; наличие в тексте изданий определения понятия «Холокост»; объективность данных, характеризующих масштаб Катастрофы; описание жизни евреев в гетто и лагерях смерти; упоминание форм сопротивления уничтожению; наличие в учебниках тематических фотографий и вопросов к ним, специальных заданий для самостоятельной работы учащихся. Всего автором статьи были проанализированы 15

отечественных учебников по истории России и всеобщей истории издательств «Баласс», «Вентана-Граф», «Дрофа», «Просвещение», «Русское слово» за период с 2009 по 2015 гг.

1. Реализация идеологии антисемитизма в нацистской Германии

Отечественный историк В.А. Шестаков в учебнике издательства «Просвещение» для 11 кл. по истории России пишет, что в качестве основной движущей силы дипломатических акций А. Гитлера накануне Второй мировой войны служили окрашенные в расистские и антисемитские тона германский шовинизм, антикоммунизм, а также идея борьбы против «еврейского большевизма». [11. С.206]

Учебное издание 11 кл. по всеобщей истории А.А. Улунян, Е.Ю. Сергеева того же издательства указывает, что врагами немцев были объявлены евреи, обвиненные в «сознательном разрушении германского государства и захвате всех ключевых позиций в экономике». Там же отмечается, что после прихода А. Гитлера к власти в нацистской Германии началось преследование евреев, действовали расовые законы. Главными темами нацистской пропаганды были расизм и антисемитизм. Нацистским государством проводилась конфискация собственности, принадлежавшей евреям, включая промышленные предприятия и банки. [12. С. 77]

Учебник всеобщей истории для 9 кл. О.С. Сороко-Цюпа издательства «Просвещение» характеризует содержание Закона о единстве партии и государства, принятом в декабре 1933 г., который требовал искоренения еврейского влияния в стране. Для противников нацистского режима создавались концлагеря. В результате «ариизации» в Германии появился большой сектор государственной собственности, конфискованной у лиц еврейского происхождения. [13. С. 101-102]

Таким образом, предпосылки реализации политики Холокоста в Европе и СССР представлены только в трех учебных изданиях из рассмотренных автором статьи, преимущественно в учебниках по всеобщей истории.

2. Наличие определения понятия «Холокост»

Учебник для 9 кл. по истории России издательства «Баласс» (авторы - Д.Д. Данилов, Д.В. Лисейцев, В.А. Клоков, А.В. Кузнецов, С.С. Кузнецова, Н.С. Павлова, В.А. Рогожкин) сообщает, что согласно плану «Ост» отряды СС начали «очищать пространство от расово чуждых элементов». Евреев стремились уничтожить в первую очередь. Эти действия, названные впоследствии как Холокост (от англ. слова «жертва всеожжения»), привели к

уничтожению большинства советских евреев, оказавшихся на оккупированной территории. [4. С.212]

Учебная книга по истории России для 11 кл. А.Ф. Киселева, В.П. Попова издательства «Дрофа» раскрывает понятие «Холокост» в качестве «массового уничтожения нацистами евреев в Германии и на оккупированных территориях». [1. С.175] Учебник издательства «Русское слово» для 11 кл. по истории России (авторы - Н.В. Загладин, С.И. Козленко, С.Т. Минаков, Ю.А. Петров) характеризует Холокост как одно из самых известных в мире преступлений нацизма. [5. С.231] В упомянутом учебнике по всеобщей истории А.А. Улунян, Е.Ю. Сергеева для 11 кл. дается определение данного понятия в глоссарии: «Холокост – это политика уничтожения евреев тоталитарными и авторитарными режимами в Европе на протяжении 1930-1940-х гг.». [12. С. 272]

Новое учебное издание ООО «Дрофа» (авторы - О.В. Волобуев, С.П. Карпачев, П.Н. Романов) по истории России для 10 кл. характеризует Холокост как «истребление евреев нацистами». Само слово здесь переводится как «всесожжение, уничтожение огнем». В этом названии запечатлено в т.ч. массовое сжигание трупов отравленных газом жертв в концентрационных лагерях. [14. С. 181]

В пяти учебниках из проанализированных автором можно найти определение понятия «Холокост». Большинство из них – учебники по истории России.

3. Количество уничтоженных евреев

Учебник для 9 кл. по истории России издательства «Баласс» сообщает учащимся, что захваченная часть СССР должна была стать «жизненным пространством для немцев». Здесь планировалось уничтожить от **5 до 6 млн.** евреев. [4. С.212]

Современное учебное издание А.А. Левандовского, Ю.А. Щетинова, С.В. Мироненко издательства «Просвещение» по истории России для 11 кл. представляет для анализа цифру планируемого физического истребления евреев в **5-6 млн.** человек в качестве реализации плана «Ост». [10. С.206]

В учебнике по всеобщей истории А.А. Улунян, Е.Ю. Сергеева для 11 кл. дети могут узнать, что предусматривалась физическая ликвидация евреев согласно плану «Барбаросса» в количестве **6 млн.** [12. С.75, 125, 134]

Профессор Московского института открытого образования С.И. Козленко и коллектив авторов издательства «Русское слово» в учебнике для 11 кл. по истории России приводят цифру жертв Холокоста в **7 млн.** человек. [5. С.231]

В.С. Измозик и С.Н. Рудник в учебной книге Издательского центра «Вентана-Граф» для 11 кл. по истории России дают общую цифру погибших на оккупированных территориях СССР в **10 млн.** человек мирного населения, но отдельная статистика по уничтоженным евреям отсутствует. Кроме того, детям сообщают, что секретный приказ немецкого командования накануне войны предусматривал немедленный расстрел взятых в плен евреев. [9. С. 220]

Самый большой объем информации по проблеме можно найти в учебнике по истории России под редакцией А.А. Данилова издательства «Просвещение» для 11 кл. Здесь ученики могут узнать, что согласно плану «Ост» предусматривалось полное уничтожение евреев – «до последнего человека». Над территорией СССР сбрасывались листовки, прокламации на разных языках, в которых говорилось, что немецкая армия несет народам Советского Союза свободу от «иудобольшевистского гнета».

Здесь же приводится цифра погибших евреев–жертв Холокоста на территории СССР (около **3 млн.** человек). Сообщается для примера, что литовские националисты уничтожили еврейскую общину Литвы, которая до Великой Отечественной войны была одной из крупнейших в Европе. Кроме того, преследовалась и религия евреев. Так, по неполным данным Чрезвычайной государственной комиссии, были полностью уничтожены, разграблены или осквернены 532 синагоги на территории СССР. [3. С.332, 342, 383, 391, 394]

А.А. Данилов и его соавторы в учебнике для 9 кл. издательства «Просвещение» по истории России сообщают, что евреи, как и другие «неполноценные» народы, подлежали полному истреблению. Дети узнают, что, считая евреев идеологической опорой «иудобольшевистского» режима, нацисты уничтожали их без суда и следствия. За первые полгода войны они уничтожили до **1,5 млн.** евреев, практически каждого второго из них на территории СССР. Такие же сведения содержатся в новом учебнике издательства «Просвещение» для 10 кл. по истории России под ред. А.В. Торкунова. [7. С.210; 15. С.28]

Новое издание ООО «Дрофа» для 10 кл. по истории России дает цифру истребления в **6 млн.**, из них на территории СССР только в 1941 г. было уничтожено около **3 млн.** евреев. [14. С.181]

Количество расстрелянных евреев в Бабьем Яру

Учебник А.Ф. Киселева и В.П. Попова для 9 кл. по истории России издательства «Дрофа» дает число расстрелянных в Бабьем Яру в **100 тыс.** человек. Обучающиеся узнают, что летом 1941 г. на оккупированных территориях нацисты проводили

карательные акции, направленные на систематическое и массовое истребление евреев. [6. С. 160]

В.С. Измозик и С.Н. Рудник в учебнике ИЦ «Вентана-Граф» для 11 кл. по истории России сообщают, что Германия вела войну против СССР под лозунгом «освобождения народов России от еврейского большевизма». Уже с первых дней оккупации фашисты проводили массовые убийства евреев. Символом этих зверств стал Бабий Яр, район Киева, где в конце сентября 1941 г. было расстреляно около **70 тыс.** человек, в основном старики, женщины и дети. [9. С. 220]

Коллектив авторов во главе с академиком А.О. Чубарьяном в серии «Академический школьный учебник» издательства «Просвещение» для 11 кл. по истории России представляет детям сведения, что у руководства Третьего рейха был специальный план уничтожения еврейского населения во всей Европе. Дается число расстрелянных в местечке Бабий Яр - более **30 тыс.** человек. [8. С.148]

Новый издание ООО «Дрофа» для 10 кл. по истории России называет Бабий Яр «символическим местом скорби» для евреев. Бабий Яр стал братской могилой более **100 тыс.** «советских граждан». Здесь же детям приводится пример подобного массового расстрела евреев вблизи Керчи, когда 7 тыс. евреев было расстреляно в Багеровском рву. [14. С.180- 181]

Таким образом, можно констатировать довольно большой разброс в приведенных цифрах по уничтожению евреев, в т.ч. авторы учебников по истории России расходятся в оценках количества жертв расстрелянных в Бабьем Яру.

4. Жизнь евреев в гетто и лагерях смерти

А.А. Данилов и его соавторы в учебной книге для 9 кл. издательства «Просвещение» по истории России говорят: «Оставшиеся евреи были заключены в гетто, где оказались на грани выживания». Это же выражение дословно присутствует и в новом учебнике издательства «Просвещение» для 10 кл. по истории России под ред. А.В. Торкунова. [7. С.210; 15. С.28]

В.С. Измозик и С.Н. Рудник в учебнике издательства «Вентана-Граф» по истории России пишут, что «полная ликвидация еврейских гетто на оккупированной территории СССР произошла весной-летом 1942 г.». На территории СССР и других стран Европы были построены специальные лагеря уничтожения «нежелательных элементов», главным образом, евреев. Настоящей «фабрикой смерти» стал Освенцим. [2] В переизданном учебнике этих же авторов появилось новое упоминание таких «фабрик смерти», как

Майданек и Трешлинка. Для учеников приводятся данные о Саласпилском лагере в Латвии: оккупанты наладили здесь сбор крови у детей и взрослых. [9. С. 220]

Учебная книга А.О. Чубарьяна для 11 кл. издательства «Просвещение» по истории России сообщает, что особенно жестоко нацисты обходились именно с евреями, которых «помещали в гетто и концлагеря на всей оккупированной территории». [8. С.148]

Констатируем, что четыре учебника по истории России описывают жизнь евреев в гетто и лагерях смерти.

5. Формы сопротивления Холокосту

В.С. Измозик и С.Н. Рудник в учебнике ИЦ «Вентана-Граф» по истории России указывают, что «сопротивление оккупантам проявлялось в разных формах», в т.ч. в укрывательстве евреев от нацистов. [9. С.220-222]

В учебнике для 11 кл. по истории России издательства «Просвещение» под редакцией А.А. Данилова говорится, что «в апреле 1942 г. в СССР был учрежден Еврейский антифашистский комитет». В его задачу в т.ч. входила организация как материальной, так и политической помощи из-за рубежа. Так, по каналам ЕАК было собрано около 45 млн. долларов, организована отправка медикаментов, медицинского оборудования, вещей. Он занимался также сбором свидетельств об уничтожении евреев нацистами. Особенно важными были возможности влияния ЕАК на формирование общественного мнения в странах Запада в пользу СССР как «оплота антифашистской борьбы». [3. 413, 418]

Новое издание ООО «Дрофа» для 10 кл. по истории России представляет для осмысления ученикам факт единственного успешного восстания - в лагере Собибор в Польше, организованного А.А. Печерским. [14. С. 184]

Таким образом, в трех учебниках по истории России их авторами показаны различные формы сопротивления Холокосту.

6. Работа с изобразительной наглядностью (фотографии)

Учебник для 9 кл. издательства «Баласс» по истории России приводит 2 фотографии с надписью: «Это страшно – это фашизм!». Заданий к этим фотографиям нет. [4. 238-239]

Учебная книга А.О. Чубарьяна издательства «Просвещение» по истории России представляет детям фотографию «Узники лагеря смерти Бухенвальд - жертвы Холокоста». Задания к этим фотографиям отсутствуют. [8. С.148]

Учебник по всеобщей истории А.А. Улунян, Е.Ю. Сергеева для 11 кл. предлагает детям работу с фотографией «Отправка венгерских евреев в концлагерь Освенцим». Здесь задан вопрос: «Какие чувства вызывает у вас эта фотография?». [12. С. 134]

Новое издание ООО «Дрофа» для 10 кл. по истории России приводит фотографию маленького мальчика Валентина - «одного из многих десятков тысяч жертв Бабьего Яра», сделанную в 1939 г. Вопросов к этой фотографии нет. [14. С. 181]

Четыре учебника дают возможность обучающимся поработать с тематическими фотографиями, освещающими трагедию Холокоста, причем только в одном издании есть вопрос к фотографии.

7. Специальные задания для самостоятельной работы учащихся

Учебное издание для 11 кл. по истории России под редакцией А.А. Данилова издательства «Просвещение» предлагает ученикам выполнить следующие задания: прочитать литературу отечественных и зарубежных историков на тему «Холокост на оккупированной территории СССР в годы войны»; подготовить доклад или презентацию на эту тему; узнать о деятельности современных антифашистских организаций; посмотреть фильм «Обыкновенный фашизм» режиссера М.И. Ромма; прочитать дополнительную литературу о нацистских лагерях на территории бывшего СССР. [3. С.400]

Учебник по всеобщей истории А.А. Улунян, Е.Ю. Сергеева для 11 кл. представляет учащимся документ «Гитлер о целях внешней политики Германии»: «И конец еврейского государства в России будет также концом России как государства. Мы избраны судьбой стать свидетелями катастрофы, которая будет самым гигантским подтверждением правильности расовой теории». Здесь дается задание к документу: «Охарактеризовать причины прихода нацистов к власти в Германии». Кроме того, дети должны ответить на вопрос: «Какую роль в этом процессе сыграли нацистские идеи А. Гитлера?». [12. С. 86-87]

Учебная книга по всеобщей истории для 9 кл. О.С. Сороко-Цюпа описывает события «Хрустальной ночи». В ночь с 9 на 10 ноября 1938 г. по личному приказу Гитлера и при участии Геббельса и Гиммлера был инсценирован всегерманский еврейский погром как «стихийное выражение народного гнева». Сигналом для него стало убийство в Париже 7 ноября 17-летним польским евреем советника германского посольства. В ходе погрома было разрушено 267 синагог и свыше 800 магазинов. Ущерб только от разбитых витрин составил 5 млн. марок. С этим связано другое название этого события – «Ночь разбитых витрин». Более 20 тыс. евреев было брошено в концентрационные лагеря. В учебнике

приведено задание: «Дать оценку событиям «Хрустальной ночи» в Германии». [13. С. 101, 103]

Новое издание ООО «Дрофа» для 10 кл. по истории России в рубрике «Вопросы для тех, кто хочет больше знать» предлагает обучающимся вопросы для размышления: «Почему Бабий Яр стал одним из главных и страшных символов Холокоста?», «Какие еще страшные символы Холокоста есть на территории бывшего СССР?». [14. С. 185]

Новый учебник издательства «Просвещение» для 10 кл. по истории России в качестве домашнего задания дает детям вопросы и задания: «Что представлял собой «новый порядок» на оккупированной фашистами территории?», «Расскажите о трагических событиях в Бабьем Яру». [15. С. 34]

Делаем вывод, что в пяти учебных изданиях школьникам предлагаются разнообразные задания для самостоятельной работы, позволяющие в той или иной степени закрепить полученные на уроке знания.

Подводя итоги анализа освещения темы Холокоста в современных отечественных учебниках по истории России и всеобщей истории, основываясь на предложенные автором статьи содержательные и методические линии, можно констатировать следующее. Самым «популярным» аспектом изучения темы Холокоста в современных отечественных учебниках по истории для образовательных организаций являются оценки количества уничтоженных евреев (они представлены в девяти изданиях). На втором месте по степени распространенности идет определение понятия «Холокост» (оно есть в пяти учебниках) и наличие специальных заданий для самостоятельной работы учащихся (они присутствуют также в пяти учебных книгах). Подавляющее большинство из рассмотренных автором статьи учебников раскрывают тему Холокоста в контексте изучения истории России.

Список литературы

1. История России. 11 класс. XX-начало XXI в.: Учебник [Текст]/А.Ф. Киселев, В.П. Попов. – М.: Дрофа, 2009. – 318 с.
2. История России. 11 класс: Учебник [Текст]/В.С. Измозик, С.Н. Рудник. – М.: Вентана-Граф, 2009. - 384 с.
3. История России. 1900-1945. 11 класс: Учебник [Текст]/Под ред. А.А. Данилова, А.В. Филиппова. – М.: Просвещение, 2009. - 447 с.

4. История России. 9 класс. XX-начало XXI в.: Учебник [Текст]/Д.Д. Данилов, Д.В. Лисейцев, В.А. Клоков, А.В. Кузнецов, С.С. Кузнецова, Н.С. Павлова, В.А. Рогожкин. – М.: Баласс, 2010. – 384 с.
5. История России. 11 класс. XX-начало XXI в.: Учебник [Текст]/Н.В. Загладин, С.И. Козленко, С.Т. Минаков, Ю.А. Петров. – М.: Русское слово, 2010. – 480 с.
6. История России. 9 класс. XX-начало XXI в.: Учебник [Текст]/А.Ф. Киселев, В.П. Попов. – М.: Дрофа, 2011. – 304 с.
7. История России. 9 класс. XX-начало XXI в.: Учебник [Текст]/А.А. Данилов, Л.Г. Косулина, М.Ю. Брандт. – М.: Просвещение, 2011. – 382 с.
8. История России. 11 класс. XX-начало XXI в. (серия «Академический школьный учебник»): Учебник [Текст]/Под ред. А.О. Чубарьяна. – М.: Просвещение, 2011. – 302 с.
9. История России. 11 класс: Учебник [Текст]/В.С. Измозик, С.Н. Рудник. – М.: Вентана-Граф, 2013. – 384 с.
10. История России. 11 класс: Учебник [Текст]/А.А. Левандовский, Ю.А. Щетинов, С.В. Мироненко. – М.: Просвещение, 2014. – 384 с.
11. История России. 11 класс: Учебник [Текст]/В.А. Шестаков. – М.: Просвещение, 2014. – 399 с.
12. Всеобщая история. 11 класс: Учебник [Текст]/А.А. Улунян, Е.Ю. Сергеев. – М.: Просвещение, 2014. – 287 с.
13. Всеобщая история. 9 класс: Учебник [Текст]/О.С. Сороко-Цюпа, А.О. Сороко-Цюпа. – М.: Просвещение, 2014. – 304 с.
14. Волобуев, О.В. История России: начало XX – начало XXI в. 10 кл.: Учебник [Текст]/О.В. Волобуев, С.П. Карпачев, П.Н. Романов. – М.: Дрофа, 2015. – 367 с.
15. История России. 10 класс: Учеб. для общеобразоват. организаций. В 3 ч. – Ч. 2. [Текст]/Под ред. А.В. Торкунова. – М.: Просвещение, 2015. – 176 с.

УДК: 811'276.6:378,147

ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ: ОБОБЩЕНИЕ ОПЫТА

Тархова Л. С. к. филол.н., доцент, E-mail: laratarkhova@mail.ru
Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, Москва, Россия

Аннотация. Целью данной статьи является определение сложности задач, стоящих при обучении и усвоении английского языка специальности в высшей школе. Профессиональная деятельность на международном рынке предъявляет высокие требования к подготовке специалистов. Обучение основывается на потребностях, обусловленных спецификой деятельности. Таким образом, во всей структуре подготовки особого внимания требует проблема квалификации и опыта преподавателя английского языка как иностранного.

Ключевые слова: язык специальности; компетенции; функциональное сравнение; обучение иностранному языку; навыки самообучения.

TEACHING FOREIGN LANGUAGE FOR SPECIALISTS: EXPERTISE

Tarkhova L.S., Ph.D, Assoc.Prof., E-mail: laratarkhova@mail.ru
Plekhanov University of Economics, Moscow, Russia

Abstract. The purpose of this article is to identify the complexity of the tasks teaching and learning English for specific purposes presents at universities. The business practice at the international market demands extremely high level of training. The goal is to show that this kind of teaching focuses on the English needed for a specific activity. Hence, rises the issue of teaching expertise of a TEFL teacher. The author finds that such a complex approach will train a true professional: a student will apply the gained skills to solve professional problems, keep up notional and lexical skills and navigate in the international business environment.

Keywords: English for specific purposes; competences; functional comparison; student-oriented foreign language teaching; self-study reference skills.

Важная роль языка специальности в программах высшей школы обусловлена тем, что посредством данного учебного предмета совершенствуется ряд компетенций студентов, направленных на развитие отдельных личностных и профессионально значимых компетентностных качеств будущих специалистов, таких как конкретные профессиональные умения, культура профессионального и делового общения, готовность к будущей профессиональной деятельности, формирование профессиональной картины мира. Сегодня как никогда высок спрос на специалистов, владеющих английским языком своей специальности, что обусловлено тем, что английский язык является *lingua franca* международного делового сообщества. В программах этот предмет называется «Язык

специальности», «Иностранный язык для специальных целей» или «Профессиональный иностранный язык».

Рассмотрение профессионального иноязычного образования, как результата на общественно-государственном и общецивилизационном уровнях, проистекает из осознания важности знания профессионального английского языка специалистами с точки зрения экономического, научного, технического, культурного, интеллектуального и демографического развития нашего общества.

Владение выпускниками профессиональным английским языком, который не является их родным, позволяет им понимать ментальные и деловые традиции, правила и ценности не только носителей английского языка, но и других национальностей, и соответственно, осуществлять социальное и профессиональное общение с представителями других лингвистических культур и шире развивать компетентное разностороннее сотрудничество в мировом сообществе. Вот почему общественно-государственный и общецивилизационный уровень рассмотрения профессионального языкового образования, в конечном итоге, связан с понятием «социально-политической и экономической выгоды» от владения современным языком различных специальностей.

Факторы, определяющие сегодня сложность задач обучения и изучения английского языка специальности, как для преподавателей, так и для студентов, связаны с необходимостью соответствия требованиям рынка труда. Работа выпускника вуза на международном рынке требует очень высокого уровня подготовки. Мы предполагаем, что языковое образование сегодня должно интегрироваться в современную реальность.

Для достижения этого, перед преподавателями и студентами стоят три задачи:

- овладение навыками получения информации как из предложенных источников информативного характера, так и в процессе самостоятельного поиска;
- приобретение навыка анализа и обработки полученной информации на основе поставленных задач и критериев для принятия решений или определения собственной позиции;
- формирование навыков правильной и логичной презентации полученных результатов анализа информации в письменной и устной форме.

Более того, сам по себе язык профессиональных областей знания является сложным, иногда неоднозначным из-за терминологии, различий в политических, социальных, технических, юридических и других системах стран и проистекающих отсюда сложностей перевода, описания понятий, терминов, явлений, технологий, процессов и т.д. С точки зрения лингвистики, перенос значения и интерференция родного языка с другими

языками представляет основные проблемы как для обучающихся, так и для обучаемых. Ошибки, сделанные в искусственной академической среде, можно исправить, однако, ошибки, сделанные в профессиональной среде, могут нанести непоправимый ущерб деловому сотрудничеству и отношениям.

Обучение любому иностранному языку – это двухсторонний процесс. Как любой другой предмет, английский, при его освоении, объединяет в себе преподавательскую деятельность и академическую деятельность (изучение языка) обучаемого, направленную на овладение языком.

Новизна обучения особенно важна в таком предмете как «Язык специальности». Признание такой философии значительно изменило отношения между преподавателем и студентом. Естественный авторитет преподавателя, основанный на его знании языка специальности и профессионального опыта не имеет ничего общего с авторитарным стилем преподавания. Отношения «учитель-ученик» должны строиться на принципах партнерства, вдохновляющей совместной деятельности и сотрудничества, направленного на достижение совместных целей, поскольку и преподаватель, и студент представляют собой компетентные субъекты.

Очевидно, что роль преподавателя и требования к нему в таком академическом контексте существенно меняются. Такой тип преподавания представляет собой то, что называется ESP (английский для специальных целей) и фокусируется на той области английского языка, которая необходима для специальной деятельности. В целом, эта область языка удовлетворяет потребности разнообразных рабочих мест. Для того, чтобы успешно функционировать в международной среде архитекторам, бизнесменам, врачам, менеджерам, политикам, психологам, инженерам, математикам и т.д. необходимо использовать профессиональную фразеологию, определенный стиль и шаблоны общения. Самым большим специальным разделом английского языка является деловой английский, обучение которому традиционно предвосхищает, а в конкретных специальностях идет параллельно с изучением студентами языка своей специальности, так как деловой английский нужен для адаптации к ситуациям современной деловой среды. Исходя из этого и проистекает профессионализм и экспертиза преподавания английского языка как иностранного.

Таким образом, кроме делового английского, студентов необходимо обучать и языку для специальных целей. Более того, основной дилеммой в преподавании становится сам язык или содержание обучения (предмета). Уже давно стало аксиомой, что можно обучать языку специальности только при условии, что у учащихся уже есть профессиональные

знания по предмету. А как насчет преподавателя? Какое количество профессиональных знаний он или она должны иметь? Несомненно, что преподаватель должен обладать знаниями по введению в специальность для того, чтобы быть компетентным, ставя задачи студентам, давая аналитические задания и проверяя их решение. Весь используемый им арсенал методических приемов должен быть подкреплен базовыми знаниями в области специальности. Кроме этих знаний преподаватель должен обладать коммуникативной и профессиональной компетентностью, без которых невозможен успех при обучении языку специальности. Все вышесказанное накладывает высокие обязательства на преподавателя, сказывается на его рабочем времени.

- Со стороны студентов требуются определенные языковые навыки и компетентность для успешного освоения программы по языку специальности. Чем выше уровень языковой подготовки студентов, тем легче им осваивать программу. Основной целью в этом отношении является формирование коммуникативной иноязычной компетенции в области специальности. Высококвалифицированный преподаватель должен иметь в виду следующие интегральные компоненты программы, необходимые будущим специалистам:

- Лингвистическая компетенция (формальное знание лексики, грамматики, фонетики и владение соответствующими навыками),
- Социолингвистическая компетенция (способность выбирать языковые формы и репертуар в соответствии с контекстом и стилем),
- Социокультурная компетенция (способность вести диалог не только между индивидуумами, но и между культурами),
- Стратегическая компетенция (организация речи, риторические умения),
- Дискурсная компетенция (постановка задач и их достижение, логические техники и практики),
- Социальная компетенция (готовность к коммуникации, самоуверенность, способность к рефлексии и толерантность).

Остро стоит вопрос отбора лексики, особенно учитывая дефицит часов практических занятий, отводимых на изучение дисциплины «Язык специальности», а соответственно выбора текстов и извлечения из них актуального словаря и информации. Именно поэтому аутентичные тексты не только информативного характера, но и проблемно-ориентированные чрезвычайно важны: они являются источником профессиональной информации и основой для любого вида анализа. Что касается техник чтения, то целесообразно обучать всем видам чтения от просмотрового для извлечения основной темы или идеи до аналитического, когда важно понимание деталей и нюансов значений. В

РЭУ им. Г. В. Плеханова в основном используются аутентичные материалы. Требуется тщательный отбор материала для презентаций, проектов в зависимости от раздела программы, уровня класса, тем для рассмотрения.

Однако, как бы много терминологии, тем, типов и методов активного обучения мы не включали, но мы никогда не достигнем наших целей до тех пор, пока не научим студентов сравнительному анализу на микро- и макро- уровнях и самостоятельной поисковой работе. В РЭУ им. Г. В. Плеханова обучение иностранным языкам строится на студенто-ориентированном подходе, основным принципом которого является последовательная активизация интеллектуальных способностей студентов, знаний, языкового опыта, эмоций и настроения для последующего развития их личностных черт.

Вторым важным дидактическим принципом в организации современной учебной дисциплины, является принцип сознательности. Его содержание проявляется в рамках сознательно-противопоставительного метода, применяемого в современном обучении. Навык использования языка осознанно как средства общения и самовыражения и владение важными субсистемами английского языка составляет основу коммуникативного, социально культурного и когнитивного развития студента.

Необходимо научить студента сознательному отбору языкового материала как в процессе общения, так и в процессе самостоятельного освоения языка специальности. Таким образом, обучение превращается в когнитивный процесс и помогает формированию картины мира и, в частности, картины профессиональной среды.

Следует также рассмотреть третий дидактический принцип, констатирует, что обучение иностранному языку, направленному на формирование у студентов способностей межкультурной коммуникации, должен строиться как творческий процесс. Креативный характер обучения иностранному языку становится очевидным, когда студент при решении определенных учебных проблем начинает осознавать свои собственные намерения. У студентов должна быть возможность для того, чтобы начать использовать свои накопленные до этого знания, навыки и способности в новом контексте. Только в таком случае будет развиваться творческая компетенция как показатель определенного уровня общения. Преподаватели должны подвести студентов к необходимости интеллектуальной и творческой обработки учебного контента.

Четвертый принцип связан с активным характером обучения, что особенно важно в случае с иностранными языками, что проявляется во внешней и внутренней (умственной) активности студента. Под активностью понимается взаимодействие с деловой и профессиональной средой. В теории обучения выделяются две формы: а) форма,

основанная на какой-либо деятельности (ролевые игры, проекты, презентации, симуляции), б) обучение в форме деятельности. Обе формы широко используются и хорошо подходят для обучения языку специальности. Обучение во время урока вплетается в интеллектуально-эмоциональный контекст, задействуются междисциплинарные связи.

Наконец, последний принцип описывается как обучение, направленное на студенческую автономию, в нашем случае, в процессе изучения языка специальности. Здесь важным становится не предмет или прилежание, а собственная деятельность студента (говорение, письмо, мышление), радость от общения, удовольствие от общения с другими обучающимися. Роль учителя заключается в том, чтобы помочь найти каждому свой индивидуальный путь овладения языком специальности. Само обучение должно мотивировать студента к такой автономии, активному обучению и осознанной оценке своего языкового опыта и его коррекции в случае необходимости. Определённые обучающие технологии должны применяться, чтобы дать возможность студенту свои собственные эффективные стратегии. Однако, именно креативные задания, проектирование, т.е. ситуации в которых студент отвечает за общий результат и качество командной работы, предоставляют благоприятный контекст для развития способности к автономному обучению и коммуникации на иностранном языке.

Мы считаем, что именно такой практико-аналитический подход способствует формированию настоящего специалиста, и практика обучения в РЭУ им. Г.В. Плеханова подтверждает это.

Список литературы

1. Байбурова О.Р., Тархова Л.С. Проектирование основной образовательной программы на основе профессионального стандарта (на примере индустрии гостеприимства) // Вестник РМАТ. – 2013. - №4. – С.77-81.
2. Глухий Я.А., Ростовцева В.М. Обучение языку специальности в контексте развития профессиональных компетенций // Вестник ТПГУ. – 2011. – Выпуск 6(108). – С. 20-23.
3. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Высшее образование сегодня. 2007. - №11. – С. 14
4. Крупченко А.К., Кузнецов А.Н. Основы профессиональной лингводидактики: монография. – Москва, 2015. - С.50-56.
5. Introduction to Teaching English for Legal Purposes: с. ст. (Neu-Ulm, Germany, 6-10 September 2000).