

Новосибирский государственный педагогический университет

Вестник педагогических инноваций

№ 3(43) 2016

ВСЕРОССИЙСКИЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ



Алтыникова Наталья Васильевна
главный редактор,
кандидат педагогических наук,
проректор по стратегическому
развитию

Марущак Евгения Борисовна
заместитель главного редактора,
кандидат психологических наук,
директор Института
дополнительного образования

Редакционный совет

Герасёв А. Д., председатель редакционного совета, д-р биол. наук, проф. (Новосибирск);
Андриенко Е. В., д-р пед. наук, проф. (Новосибирск);
Артамонова Е. И., д-р пед. наук, проф., вице-президент МАНПО (Москва);
Гончаров С. А., д-р филол. наук, проф. (Санкт-Петербург);
Дахин А. Н., д-р пед. наук (Новосибирск);
Жафяров А. Ж., д-р физ.-мат. наук, проф., чл.-корр. РАО (Новосибирск);
Каменская Е. Б., д-р философии, проф. (Зальцбург);
Майер Б. О., д-р филос. наук, проректор по научной работе НГПУ (Новосибирск);
Мирошеченко А. А., д-р пед. наук, проф. (Глазов);
Нечаев В. Д., д-р полит. наук, проф. (Москва);
Ромм Т. А., д-р пед. наук, проф. (Новосибирск);
Сапожников Г. А., д-р физ.-мат. наук (Новосибирск);
Синенко В. Я., д-р пед. наук, проф., академик РАО (Новосибирск);
Смолянинова О. Г., д-р пед. наук, проф., чл.-корр. РАО (Красноярск);
Федоров А. М., д-р филос. наук, проф. (Нижний Новгород);
Шульга И. И., д-р пед. наук (Новосибирск)

Учредитель:

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет»

© ФГБОУ ВО «НГПУ», 2016
Все права защищены

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций ПИ № 77-13977 от 18 ноября 2002 г.

Журнал размещен в Научной электронной библиотеке и включен в базу данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ)

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОБЛЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ В СИСТЕМЕ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Алтыникова Н. В., Ряписова А. Г. (Новосибирск). Оценивание сформированности рефлексивных умений студентов в образовательном процессе.....	5
Варакута А. А. (Новосибирск). Проблема педагогической системы оценки: традиции и новации	21
Бродовская З. В. (Новосибирск). Профессиональный стандарт как основа профессионального развития педагога.....	32
Шульга А. А., Шульга И. И. (Новосибирск). Правовая компетенция руководителя образовательной организации: определение и особенности	39

ИННОВАЦИИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Журавлева Н. Н. (Новосибирск). Проблема мониторинга в системе повышения квалификации руководителей образовательных учреждений	43
Дистенфельд Е. В., Королькова О. О. (Новосибирск). Рефлексивно-оценочная деятельность студентов как условие формирования профессиональной компетенции	49
Дистенфельд Е. В., Чекалина М. С. (Новосибирск). КВН как интерактивный метод формирования профессиональных компетенций студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование»	58
Бородина-Глебская Е. А. (Новосибирск). Роль интерактивных методов обучения в формировании речевой компетентности у будущих педагогов-психологов инклюзивного образования	63
Истюфеева Ж. Н. (Новосибирск). Психотехнологии для развития личностной компетентности студента вуза	72

ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Судоргина Л. В. (Новосибирск). Индивидуальное сопровождение участников образовательных отношений как основа качественного образования	78
Молдованова И. В. (Новосибирск). Интегральная подготовка волейболисток 9–11 лет как средство повышения физической подготовленности	86
Рекичинская Е. А. (Новосибирск). Локальная образовательная среда диалогического взаимодействия и ее организация как одно из ведущих педагогических условий формирования готовности старших школьников к межкультурной коммуникации	94
Копытина Н. Л. (Москва). Развитие связной монологической речи на уроках литературы у детей с общим недоразвитием речи	106
Чернышенко Е. Г. (Новосибирск). Профессиональная компетентность современного педагога: практика реализации программы развития гимназии	111
Левчук Е. А. (Новосибирск). Реализация ФГОС на уроках физики с использованием «Конструктора уроков» по УМК «Сфера».....	117

Журнал основан в 2003 г. Выходит 4 раза в год Электронная верстка И. Т. Илюк Редактор М. А. Глушкова Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28, т. (383) 244-06-62	Печать цифровая. Бумага офсетная. Усл.-печ. 7,5 л. Уч.-изд. 7,00 л. Тираж 100 экз. Заказ № 49. Формат 70×108/16. Цена свободная Подписано в печать 12.09.2016 Отпечатано в Издательстве НГПУ
---	---

Novosibirsk State Pedagogical University

Journal of pedagogical innovations

№ 3(43) 2016

ALL-RUSSIA
SCIENTIFIC-PRACTICAL
JOURNAL



Altynikova N. V.

Editor-in-chief,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Pro-Rector of Novosibirsk State
Pedagogical University

Maruschak E. B.

Assistant Editor-in-chief,
Candidate of Psychological Sciences

Editorial Council

Gerasev A. D., Chairman of Editorial Council, Dr. of Biological Sciences, Prof. (Novosibirsk);

Andrienko E. V., Dr. of Pedagogical Sciences, Professor (Novosibirsk);

Artamonova E. I., Dr. of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-President ASMPE (Moscow);

Goncharov S. A., Dr. of Philological Sciences, Professor (St. Petersburg);

Dakhin A. N., Dr. of Pedagogical Sciences (Novosibirsk);

Zhafyarov A. Zh., Dr. of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Corr.-Member of the
RAE (Novosibirsk);

Kamenskaya E. B., PhD, Professor (Salzburg);

Mayer B. O., Dr. of Philosophical Sciences (Novosibirsk);

Miroshichenko A. A., Dr. of Pedagogical Sciences, Professor (Glazov);

Nechaev V. D. Dr. of Political Sciences, Professor (Moscow)

Romm T. A., Dr. of Pedagogical Sciences, Professor (Novosibirsk);

Sapozhnikov G. A., Dr. of Physical and Mathematical Sc., Prof. (Novosibirsk);

Sinenko V. Ya., Dr. of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of the RAE (Novosibirsk);

Smolyanynova A. G., Dr. of Pedagogical Sciences, Prof., Corr.- Member of the RAE (Krasnoyarsk);

Fedorov A. M., Dr. of Philosophical Sciences, Professor (Nizhniy Novgorod);

Shulga I. I., Dr. of Pedagogical Sciences (Novosibirsk)

The founders of the journal:

Federal state budgetary educational institution
of higher education Novosibirsk State Pedagogical University

© Novosibirsk State Pedagogical University,
2016

All rights reserved

The journal is registered by Federal service on supervision in sphere of communication, information technologies and mass communications PI № 77-13977 from November, 18th, 2002

The journal is placed in the Scientific electronic library and is included in the Russian Scientific Citation Index

CONTENT

THE PROBLEM OF EVALUATION IN THE SYSTEM INNOVATIVE EDUCATION

Altynikova N. V., Ryapisova A. G. (Novosibirsk). Evaluation of students' reflective skills development in the educational process	5
Varakuta A. A. (Novosibirsk). The problem of educational assessment system: traditional and innovative approaches	21
Brodevskaya Z. V. (Novosibirsk). Professional standards for teachers as the basis of professional development	32
Shulga A. A., Shulga I. I. (Novosibirsk). The definition and characteristics of educational leaders' legal competence	39

INNOVATIONS IN THE PROFESSIONAL EDUCATION SYSTEM

Zhuravleva N. N. (Novosibirsk). The problem of monitoring within the system of continuing professional development of educational leaders.....	43
Distenfeld E. V., Korolkova O. O. (Novosibirsk). Enhancing development of undergraduate students' professional competence through self-assessment and reflective activities.....	49
Distenfeld E. V., Chekalina M. S. (Novosibirsk). Humour competition as an interactive method of developing professional competencies in undergraduate teacher education students	58
Borodina-Glebskaya E. A. (Novosibirsk). The role of interactive teaching methods in the development of linguistic competence of prospective inclusive educational psychologists .	63
Istyufeeva Z. N. (Novosibirsk). Psychotechnology for the development of undergraduate students' personal competence	72

THE PRACTICE OF INNOVATIVE EDUCATION IMPLEMENTATION

Sudorgina L. V. (Novosibirsk). Individual support of participants of educational relations as the basis for quality education.....	78
Moldovanova I. V. (Novosibirsk). Integrated training of 9–11-year-old volleyball players as a means of improving their physical fitness	86
Rekichinskaya E. A. (Novosibirsk). The local educational environment of dialogic interaction and its organisation as one of the leading pedagogical conditions in formation of readiness of the senior students to intercultural communication.....	94
Kopytina N. L. (Moscow). Developing coherence of monologic speech among children with speech disorder in the literature classroom	106
Chernyshenko E. G. (Novosibirsk). Professional competence of modern teachers: implementation of school improvement projects	111
Levchuk E. A. (Novosibirsk). Implementation of Federal State Educational Standard in the physics classroom through using the “lessons designer” application	117

The journal is based in 2003 Leaves 4 yearly Electronic make-up operator I. T. Iliuk Editor M. A. Glushkova Editors address: 630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28, т. (383) 244-06-62	Printing digital. Offset paper Printer's sheets: 7,5. Publisher's sheets: 7,00. Circulation 100 issues Order № 49. Format 70×108/16 Signed for printing 12.09.2016
---	--

УДК 159.923 + 378

Алтыникова Наталья Васильевна

*Кандидат педагогических наук, проректор по стратегическому развитию,
Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск. E-mail: altynikova@yandex.ru*

Ряписова Алевтина Геннадьевна

*Кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии
и педагогики, Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск. E-mail: psy-ped-iesen@mail.ru*

ОЦЕНИВАНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В статье актуализирована необходимость формирования навыков профессиональной рефлексии у будущих педагогов в связи с участием вуза в проекте модернизации педагогического образования. Инновационная образовательная технология непременно включает рефлексию в структуру учебно-профессиональной деятельности студента, которая является инструментом осмысления динамики профессионального и личностного развития, механизмом самопознания, определяющим меру субъектности личности. Подход к оцениванию образовательных результатов предусматривает сочетание индивидуальных и общепринятых нормативных эталонов, включает индивидуальные качества личности и способности студента, сопоставленные с требованиями образовательного и профессионального стандартов. В тексте статьи представлен обзор подходов к определению термина в современных психолого-педагогических научно-теоретических и справочных источниках. Рассмотрена специфика рефлексии в аспекте вузовской педагогики. Обозначены виды рефлексии (ретроспективная, ситуативная, перспективная) и ее функции; описаны компоненты рефлексивной деятельности, входящие в ее структуру (мотивационно-ценностный, когнитивно-содержательный, операционально-деятельностный, продуктивно-результативный). Предложена технологическая карта оценки уровня сформированности рефлексивных умений, в структуре которой каждый компонент рефлексии охарактеризован по содержательным критериям на трех уровнях и обозначен условными баллами. Кроме того, рекомендованы различные методики самооценки студентом образовательных достижений, ориентированные на развитие рефлексивных умений.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивные умения, самоконтроль, самооценка, оценка образовательных результатов, технологическая карта, готовность к педагогической деятельности.

Altynikova Natalia Vasil'evna

*Candidate of Pedagogical Sciences, Vice-rector for strategic development,
Novosibirsk State Pedagogical University*

Ryapisova Alevtina Gennad'evna

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department
of psychology and pedagogy, Novosibirsk State Pedagogical University*

EVALUATION OF STUDENTS' REFLECTIVE SKILLS DEVELOPMENT IN THE EDUCATIONAL PROCESS

The article emphasizes the necessity of developing professional reflective skills in prospective teachers in the framework of participation in the project aimed at modernization of initial teacher education. Innovative educational technology necessarily includes reflection in the structure of educational and professional activities of students, which is an instrument of understanding the dynamics of professional and personal development, the mechanism of self-knowledge, determining the degree of subjectivity of a person. The approach to the evaluation of educational outcomes involves a combination of individual and common normative standards, including students' individual personality traits, abilities and aptitudes correlated to educational requirements and professional standards. The article provides an overview of approaches to the definition of the reflection in the modern scientific psychological, educational, theoretical and informational sources. The peculiarities of reflection in the context of University education are considered. The types of reflection (retrospective, situational and prospective) and its functions are identified; the components of reflective activity included in its structure (motivational-value, cognitive, substantial, reflection in and on action, and outcome related) are described. The authors suggest an assessment tool aimed at identifying the level of reflective skills development. Each component of reflection is characterized according to substantive criteria on three levels and labeled conditional points are suggested. In addition, various self-evaluation methods of students' educational achievements focused on the development of reflective skills are recommended.

Keywords: reflection, reflective skills, self-control, self-evaluation, evaluation of educational outcomes, routing, readiness to teach.

Гуманистическая, личностно ориентированная направленность современного образования отражается в постановке его целей и задач, формулировании требований к образовательным результатам, а также содержанию и процедуре их оценивания. Основные нормативные документы в сфере высшего образования по направлению подготовки 44.03.01

«Педагогическое образование» в качестве цели определяют обеспечение профессиональной готовности студента к педагогической деятельности. Понятие «готовность» включает четыре основных компонента: мотивационный, информационный (когнитивный), деятельностный и рефлексивный. Исходя из этого, современная образовательная технология непре-

менно включает рефлекссию в структуру учебно-профессиональной деятельности студента вуза, которая является инструментом осмысления динамики профессионального и личностного развития, механизмом самопознания, определяющим меру субъектности личности.

Подход к оцениванию образовательных результатов предусматривает сочетание специальных и общепринятых нормативных эталонов, включает индивидуальные качества личности и способности студента, сопоставленные с требованиями образовательного и профессионального стандартов. Преподаватель призван создавать условия для внутренней (рефлексивной) оценки и самооценки студентом своих достижений через сравнение их с его начальным уровнем обученности и развития. Реализация системно-деятельностного подхода в обучении ориентирована на развитие способности студента самостоятельно ставить образовательные цели, проектировать пути их достижения, контролировать и оценивать результаты учебно-профессиональной деятельности и выстраивать свою индивидуальную траекторию по отношению ко всем предметным модулям профессиональной подготовки.

Термин «рефлексия» происходит от латинского слова *reflexio* – «обращение назад». Понятие рефлексии возникло в философии и означало размышления индивида о происходящем в его сознании. В дальнейшем термин проник в разные области науки.

Исследование феномена рефлексии в образовательном процессе имеет особую актуальность, о чем

свидетельствуют многочисленные работы ученых. Так, например, С. Л. Рубинштейн считал рефлекссию особым способом осуществления жизнедеятельности человека в обществе и его отношения к миру. По мнению ученого, с рефлексией связано философское осмысление жизни на нравственной основе, она «как бы приостанавливает, прерывает этот непрерывный процесс жизни и выводит человека мысленно за ее пределы. Человек как бы занимает позицию вне ее» [13, с. 79].

В. В. Давыдов указывал, что смысл рефлексии как особого познавательного действия заключается в уточнении своих знаний, в выяснении их оснований, в раскрытии их сущности через анализ и обобщение [3, с. 325].

М. В. Кларин полагал, что рефлексия включает в себя построение умозаключений, обобщений, аналогий, сопоставлений и оценок, а также переживание, припоминание и решение проблем; она охватывает также обращение к убеждениям в целях интерпретации, анализа, осуществления действий, обсуждения или оценки [8, с. 104].

Э. В. Ильенков называл рефлексией психическую деятельность, в ходе которой человек отдает себе полный отчет в том, что и как он делает, осознает все те схемы и правила, по которым он действует [5].

В. А. Сластенин считал рефлекссию важнейшим и необходимым компонентом в структуре инновационной, в том числе образовательной, деятельности [14].

А. В. Хуторской ввел понятие «образовательная рефлексия» и трактует ее как «чувственно переживаемый

процесс осознания субъектом образования своей деятельности» [16, с. 203].

В философских, психологических и педагогических справочных изданиях [9; 11; 15] рефлексию определяют как:

- самоанализ деятельности и ее результатов;
- способность дать себе и своим поступкам объективную оценку;
- акты сознания, направленные на свое знание;
- размышление о своем внутреннем состоянии;
- самонаблюдение за состоянием ума или души.

Как видим, в современной психолого-педагогической литературе рефлексия рассматривается и как психический процесс, и как психическое свойство (рефлексивность), и как психическое состояние (рефлексируемое). В аспекте вузовской педагогики данный термин интерпретируется как эмоционально переживаемый вид интеллектуальной деятельности студента, направленный на анализ и осмысление процессов и результатов собственной учебно-профессиональной деятельности с целью фиксации образовательных результатов и повышения ее эффективности в дальнейшем [4].

Как любая другая деятельность, рефлексия имеет свою структуру, которая включает потребности, мотивы, цели, операции, действия, результаты, продукты и др. Рефлексия как деятельность обладает такими качествами, как активность, самостоятельность, ответственность, сознательность, креативность, продуктивность и др. Специфическими для рефлексии качественными характери-

стиками являются степень развернутости, глубина и тщательность анализа, обобщенность выводов, степень осознания и осмысления, время обдумывания субъектом своей текущей деятельности, частота обращения к анализу происходящего. Эти характеристики, а также степень сложности рефлексируемого содержания заложены А. В. Карповым в основу выделения различных уровней развития рефлексии [6].

В зависимости от функций, которые выполняют рефлексивные процессы в той или иной ситуации, в теории описаны три вида рефлексии:

- ретроспективная – анализ предпосылок, мотивов, условий и результатов уже выполненной деятельности или ее отдельных этапов (событий, имевших место в прошлом);
- ситуативная – непосредственная включенность субъекта в ситуацию, осмысление ее элементов, анализ происходящего; контроль и самооценка субъектом собственных действий и структуры деятельности в реальных условиях конкретной ситуации;
- перспективная – представление о предстоящей деятельности и ее этапах, включающее планирование, выбор наиболее эффективных способов реализации, прогнозирование возможных результатов и последствий.

Кроме того, широко известна дифференциация рефлексии на интеллектуальную, которая характеризуется умениями субъекта выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные действия, и личностную, обращенную на самого человека и выражающуюся

в создании новых образов себя в результате деятельности и соответствующих поступках.

Таким образом, в завершении изучения каждой темы, модуля или дисциплины в целом, выполняя ретроспективную рефлексию, студент выявляет свое личностное и профессиональное «приращение», динамику в становлении педагогической компетентности и фиксирует промежуточный результат учебно-профессиональной деятельности в соответствии с поставленными образовательными задачами, затем определяет перспективы своего развития и способы их достижения. Понимание студентом образовательных задач и осмысление процесса и результатов продвижения обеспечивает мотивацию и смыслозначимость учебно-профессиональной деятельности, помогает определить, чему именно нужно научиться, какие понятия освоить и какие умения приобрести, чтобы быть готовым к профессиональной педагогической деятельности.

Самоконтроль студента реализуется в течение всего образовательного процесса и включает все виды рефлексивной деятельности: на аудиторных занятиях и при организации самостоятельной работы обучающийся осознает степень актуальности ситуации, дает оценку своим мыслям и чувствам, а также собственным действиям и поведению.

В структуре рефлексии выделяют взаимосвязанные друг с другом компоненты, которые составляют содержание рефлексивной деятельности. При различиях в названиях авторы выражают схожесть при характеристике их сущности [2; 4].

Мотивационно-ценностный (аффективный) компонент представляет собой эмоционально-ценностное отношение субъекта к учебно-профессиональной деятельности и к себе как ее субъекту. Этот компонент рефлексии определяется смыслообразующими мотивами, выражает чувства, переживания и эмоциональные реакции человека по поводу деятельности и своего «Я» на основе системы ценностных ориентаций и жизненных установок.

Когнитивно-содержательный компонент определяется характеристиками мыслительной деятельности, его основу составляет системная совокупность знаний человека, которые могут быть отчетливыми и неотчетливыми (широта), глубокими и поверхностными (глубина).

Операционно-деятельностный компонент рефлексии связан с саморегуляцией деятельности и волевыми качествами личности, поскольку именно они в значительной степени определяют способы и средства выполнения деятельности. Содержание данного компонента раскрывается через такие действия, как фиксация и осознание трудностей, которые возникают на пути к намеченной цели, установление причинно-следственных связей, выбор варианта решения проблемы и т. п.

Продуктивно-результативный (оценочный) компонент представлен объективной и реалистичной оценкой результатов собственной деятельности, выявлением познавательных и личностных образовательных «приращений», включает оценку качества не только результата, но и планирования этапов деятельности и своего поведения.

ния при восстановлении последовательности выполненных действий и построении перспективы дальнейшего развития.

Научно-теоретические положения, изложенные выше, определили структуру методики определения уровня сформированности рефлексии у студентов, составленной в табличной форме. В рамках реализации проекта

модернизации педагогического образования в практике ФГБОУ ВО «НГПУ» апробируется технологическая карта оценки уровня сформированности рефлексивных умений у студентов. Степень выраженности каждого компонента рефлексии охарактеризована по содержательным критериям на трех уровнях (низком, среднем и высоком), которые обозначены условными баллами (1, 2, 3).

Таблица

Технологическая карта оценки уровня сформированности рефлексивных умений

Компоненты рефлексии	Уровни	Критерии	Балл
1	2	3	4
Мотивационно-ценностный	Низкий	• безразлично-пассивное (индифферентное) или созерцательно-позитивное отношение к рефлексивной деятельности; • студент не испытывает потребности в осознании происходящего с ним; не выражает желания и стремления к рефлексии; • доминирование аффективной реакции на ситуацию, хотя истинные эмоции в полной мере не проявляет; • не осознает развитие рефлексии как цели	1
	Средний	• активно-созерцательное, заинтересованное отношение к рефлексии как собственной мыслительной деятельности, инициируемой преподавателем; • ситуативное проявление потребности, желания и стремления к рефлексивным действиям; • студент способен к ситуативной констатации чувств (радость, сомнение, усталость и др.); • принимает рефлексию как цель	2
	Высокий	• активно-действенное, целеустремленное, осознанное отношение к рефлексии как деятельности; • студент испытывает потребность в рефлексии как необходимом компоненте своей учебно-познавательной деятельности;	3

1	2	3	4
		• пытается выяснить причины своих чувств, осознать связь полученных результатов с характером переживаний в ходе учебно-познавательной деятельности; • переживает позитивные чувства, отмечает чувства заинтересованности, насыщенности, удовлетворенности от процесса рефлексии и его результатов; • рефлексия осознается как ценность и приобретает статус личностного новообразования	
Когнитивно-содержательный	Низкий	• студент не знает значения термина «рефлексия»; • представления о рефлексивной деятельности не оформлены в понятия; • поверхностное видение ситуации или выборочное, неконструктивное осознание ситуации; • не может отделить знание от незнания; • затрудняется сформулировать вопросы в предметной области; • ориентируется на общепринятые нормы	1
	Средний	• расширение смыслового поля рефлексии; • ориентация на самопознание, самооценку; выражен интерес к основам психологических знаний, к тестам, анкетам, диагностирующим личностные качества; • знания о рефлексии содержательные и структурированные; • доминирование содержания над смыслом • студент может отделять знание от незнания; • обладает умением описывать свою деятельность, проводить элементарный анализ, выявлять несложные причинно-следственные связи; • формулирует и задает конструктивные вопросы	2
	Высокий	• отчетливое представление о рефлексии как специфическом виде деятельности, ее цели и смысле; • высокая степень осмысленности и осознанности своей деятельности, доминирование смысла над содержанием; • переосмысление и креативное преобразование накопленного опыта, преодоление его стереотипов, выход за рамки нормативной деятельности;	3

1	2	3	4
		• студент умеет задавать нестандартные вопросы; • способен не только выбирать методы, но и создавать их модификации, самостоятельно принимать конструктивные решения	
Операционально-деятельностный	Низкий	• студент не в состоянии провести ретроспективный анализ своей учебно-познавательной деятельности; • затрудняется сформулировать, что именно происходит в процессе его деятельности; • описание знаний, способов их получения, личностных качеств сводится к констатации фактов; • не обнаруживает причин своих успехов и неудач; • неудачи объясняет внешними причинами («плохо учили в школе», необъективная оценка деятельности преподавателя, недостаток времени др.); • решение проблемы перекладывает на других людей или на обстоятельства	1
	Средний	• самостоятельно по собственной инициативе эпизодически выполняет рефлексию; • предметом анализа становятся способы добытия знаний, учебно-познавательные действия и операции: «знаю, что...» (информация о содержании своего знания); «знаю, насколько...» (информация об усвоении действий, относящихся к способам усвоения, развития и преобразования знаний); «знаю, зачем...» (понимание смысла информации и деятельности по ее получению); «знаю, что я не знаю...» (информация о незнании); «знаю, почему...» (понимание причины отсутствия знания); «знаю, как...» (действовать, чтобы изменить ситуацию); • в ретроспективной рефлексии отмечает факторы и условия, приводящие к определенному результату; • умеет находить причины своих затруднений; • адекватно оценивает свои интеллектуальные возможности; • может выделить в себе некоторые качества и адекватно оценить их;	2

1	2	3	4
		• студент владеет основными способами рефлексии: умеет ставить перед собой образовательную задачу, составлять план ее решения, осмысливать свои действия, анализировать и оценивать результаты, при необходимости – вносить коррективы	
	Высокий	• рефлексия перестает быть эпизодическим явлением, студент постоянно анализирует свою деятельность; • студент способен проводить содержательный, структурированный анализ всех компонентов учебно-познавательной деятельности; • осознает необходимость поиска личностного смысла в учебно-познавательной деятельности, умеет ранжировать мотивы и выстраивать иерархию своих ценностей; • способен осуществлять перспективную рефлекссию (предвидеть результаты своих действий)	3
Продуктивно-результативный	Низкий	• студент не может «остановить деятельность» и принять позицию наблюдателя; • самоанализ не адекватен реальности; • продукты целенаправленной рефлексивной деятельности отсутствуют, а стихийной – не осознаются	1
	Средний	• студент способен выходить в рефлексивную позицию; • основными продуктами рефлексивной деятельности являются знания и способы действий, развитое чувство ответственности, близкая к адекватной самооценка, осознанные мотивы, принятые конструктивные цели; • осознание необходимости и значимости рефлексии; • позитивные намерения мобилизации усилий на освоение рефлексивной деятельности, адаптивные побуждения, уверенность в успешности реализации усилий, эмоциональный подъем	2
	Высокий	• студентом освоена целостная рефлексивная позиция; • студент осознает себя субъектом рефлексивного акта;	3

1	2	3	4
		• определяет цели, осознает борьбу мотивов, формирует систему ценностей, ведет поиск личностных смыслов; • осознает свои возможности и вырабатывает лично значимые критерии успешности деятельности, личностный способ осуществления учебно-познавательной деятельности и собственную систему действий; • студент испытывает потребность в осознании своего образовательного «приращения» в рефлексивном самоуправлении своей деятельностью	

Для выявления динамики в развитии рефлексивных умений студентов необходимо провести входной (предварительный) контроль и определить их исходный (начальный) уровень. Для этого используется опросник А. В. Карпова «Диагностика уровня развития рефлексии» [7]. Применение этого же опросника через определенный временной промежуток позволит судить об изменениях в уровне сформированности рефлексивных умений. Кроме того, использование специальных методик, разработанных Т. В. Юровой, позволяет диагностировать уровень педагогической рефлексии у студентов [17]. В качестве вспомогательной методики полезно провести тестирование студентов с целью выявления уровня рефлексии в их стремлении к саморазвитию [1].

Развитие рефлексивных способностей, как и диагностика уровня их развития, возможно только в процессе специально организованной целенаправленной деятельности. Необходимо с первого курса обучать сту-

дентов приемам осуществления рефлексивной деятельности, чтобы, постепенно обретая опыт, они сформировали рефлексивные умения, столь необходимые в профессиональной педагогической деятельности.

Для решения данной задачи в учебные планы некоторых структурных подразделений НГПУ введены специальные дисциплины, например: «Рефлексия готовности к профессиональной деятельности», «Рефлексия в образовательном процессе», разработано учебно-методическое пособие, включающее конкретные методики организации и проведения рефлексии эмоционального состояния, содержания учебного материала, учебно-профессиональной деятельности и ее результатов [12].

Для объективной оценки уровня сформированности рефлексивных умений, безусловно, предпочтительнее письменная форма выполнения рефлексии, которая осуществляется в ходе текущего контроля образовательных результатов изучения каждой темы. Так, в рабочей тетради по

дисциплине «Педагогика» предложена следующая структура проведения рефлексии и методика оценки уровня сформированности рефлексивных способностей студентов [10]:

1. Назовите свои самые яркие чувства, вызванные изучением темы «...». Что вас удивило, порадовало, вызвало сомнения, огорчило, беспокоило?

2. Восстановите этапы своего изучения данной темы. Какую новую и важную для вас информацию узнали, осознали, усвоили?

3. Проанализируйте, какие ранее имевшиеся у вас представления о ... подверглись переосмыслению, изменению, уточнению, корректировке.

4. Вспомните, какие проблемы вы обнаружили при освоении данной темы? Изложите ход ваших мыслей и действий при этом.

5. Выразите свое отношение к заданиям для самостоятельной работы, к хрестоматийному дополнительному материалу, тестовым заданиям для самоконтроля.

6. Постарайтесь определить свое профессиональное педагогическое и личностное «приращение» в результате освоения темы «...» и причины, благодаря которым оно произошло.

Результаты выполнения рефлексивных заданий и самооценки студентом результатов образовательной деятельности фиксируются в технологической карте, где каждый компонент рефлексии оценивается в соответствии с мерой ее выраженности (от 1 до 3 баллов).

В содержание промежуточного контроля преподаватели нередко

включают задания написать рефлексивный отчет на темы «Роль и место учебной дисциплины в истории моего профессионального образования» или «Динамика моего профессионального и личностного развития в процессе освоения дисциплины». Результаты таких работ также можно представлять количественно и фиксировать их изменения в течение периода обучения.

Часто наблюдаются различные уровни сформированности отдельных компонентов рефлексии. В этом случае преподаватель использует весь спектр разнообразных методик самооценки образовательных результатов, ориентированных на развитие конкретных рефлексивных умений.

Например, мотивационно-ценностный компонент рефлексии актуализируется при создании рефлексивных ситуаций, если перед студентами ставить вопросы: «Для чего изучать эту тему? Выполнять это задание?», «На какой результат вы ориентированы?»; «Какой смысл выполнять упражнение, которое уже выполнено?», «С какой целью решать задачу, которая уже решена?»; «Мне, конечно, известно, каким образом должно быть правильно выполнено задание. Зачем же тогда, по вашему мнению, я предлагаю вам такие упражнения?»; «Могли бы вы догадаться, какую я преследую цель, предлагая вам задание выучить наизусть такое длинное стихотворение?»; обращать внимание студентов на содержание и способы деятельности: «Разве это не восхищает?», «Что здесь удивляет?» и т. д.

Мотивационно-ценностный аспект рефлексивной деятельности может быть обозначен при выполнении методики «Ассоциативный тест». Студентам предлагается записать в свободном порядке и свободном расположении вокруг одного изображения на листе формата А4 все слова, которые приходят в голову в виде ассоциаций (всего 5–10 слов). Возможно предъявление изображения на экране через проектор. Например, изображение учебного пособия, фотография расписания с указанием на данную дисциплину, изображение зачетной книжки с названием курса, указанием количества часов и фамилии преподавателя; фотография работы группы по выполнению проекта и т. д.

Для определения уровня рефлексивных способностей можно ввести условные баллы от 1 до 3, оценивая эмоциональную направленность отношения (например, успех, развитие и т. д. – 3 балла, а страх, бессонная ночь и др. – 1 балл), адекватность ассоциации (например, дискуссия, проект, семинар и т. д. – 3 балла, автобус, мода и т. д. – 1 балл; контроль, зачет, преподаватель и т. д. – 3 балла, а светфор, обед и др. – 1 балл), а также ценность и значимость зафиксированной ассоциации для профессиональной педагогической деятельности.

Выявлению степени личностной значимости каких-либо объектов для студента посвящена и методика «Ранжирование». Ее применение заключается в предъявлении ряда слов, несущих в своем значении образовательные ценности в аспекте содержания конкретной учебной дисциплины и расположенных в алфавитном порядке.

Слова должны быть выражены одной частью речи и объединены схожим содержанием. Студентам предлагается создать значимую нумерацию: расставить слова по рангу, определить номер значимой очередности. Таким образом, студент невольно проецирует личностную иерархию образовательных ценностей в процессе изучения учебной дисциплины. При анализе результатов особого внимания заслуживают первые и последние позиции. Ниже представлено несколько примеров рядов для ранжирования.

1. Деятельность, интерес, информация, мышление, образование, познание, способности, творчество, умения, цель.

2. Активность, дисциплинированность, коммуникабельность, компетентность, креативность, организованность, ответственность, самостоятельность, субъектность, целеустремленность.

3. Анализировать, выполнять, искать, обсуждать, планировать, предъявлять, размышлять, скачивать, сравнивать, оформлять.

Операционно-деятельностный компонент рефлексии представлен, если образовательные задачи работы в контакте с преподавателем были согласованы и зафиксированы в начале занятия и в процессе деятельности отмечалось выполнение каждой из них. Студент легко объективирует сущность образовательной задачи и действительный результат как предмет оценивания.

Использование опросника в виде листа самооценки сформированности учебных умений по методике

М. Ступницкой также концентрирует внимание студентов на операционально-деятельностном компоненте рефлексии.

Когнитивно-содержательный аспект рефлексии может усилить задание сравнить житейские бытовые представления об изучаемом явлении, которые студенты фиксируют во время входного (предварительного) контроля, со знаниями, которые они освоили к окончанию изучения темы. Ключевыми могут быть следующие вопросы и задания: «Что нового я узнал на сегодняшнем занятии?», «Куда продвинулся в профессиональном развитии?», «Какие трудности я испытывал?», «Почему я не смог выполнить какое-то задание?», «Какие качества помогают мне в освоении учебного материала, а какие еще предстоит развивать?» и т. д.

Глубине и развернутости рефлексивного анализа, повышению степени осмысления будет способствовать применение методик «Недописанный тезис», «Выбор варианта суждения», «Амбивалентность мира».

Недописанный тезис. Студентам предлагается закончить предложение, высказав свое суждение и/или выразив свое отношение к организационным условиям проведения занятий, содержанию лекций и семинаров, к процессу и результатам их деятельности и работы преподавателя. Чтобы предупредить юношескую демагогию, полезно формулировать тезисы в персонально-личностной форме: «Я думаю», «Мне кажется», «Я считаю», «Я всегда так делаю» и т. д. Большие возможности для проведе-

ния диагностики результатов освоения дисциплины предоставляет выявление динамики отношений в зависимости от времени, условий, конкретных ситуаций: раньше – теперь, на первом занятии – в завершении, до изучения этой дисциплины – после освоения курса и т. д. В результате получится мини-сочинение на заданную тему. Например, студентам-первокурсникам на итоговом занятии по дисциплине «Технология организации самостоятельной работы» был предложен следующий алгоритм рефлексии:

Когда я впервые увидел(а) в расписании занятий название этой дисциплины, то я...

Теперь я думаю, что...

В ходе изучения этой дисциплины я освоил(а) следующие виды самостоятельной работы: ...

По моему мнению, задания для самостоятельной работы...

На лекциях я всегда...

На семинарах мы...

В ходе изучения дисциплины я задался(ась) вопросом...

На занятиях меня удивило...

Способы взаимодействия преподавателя со студентами...

Если бы преподавателем этого курса был(а) я...

В результате изучения учебной дисциплины (темы, раздела) я понял(а)...

Теперь я буду...

Выбор варианта суждения. При составлении предложений можно предусмотреть возможность выбора одного варианта суждения из нескольких предложенных:

«Курс оказался бесполезным, потому что...»,

«Курс оказался не напрасным, потому что...»,

«Курс оказался очень полезным, потому что...».

Такая форма выполнения рефлексии позволяет получить общее представление об уровне сформированности у студентов умений самооценки образовательных результатов и о приоритетах компонентов рефлексии – мотивационно-ценностного, когнитивно-содержательного, операционально-деятельностного и продуктивно-результативного.

Амбивалентность мира. Не стоит опасаться более полной характеристики явления или факта, когда выражается не только положительное отношение, но и негативное его восприятие. Данная методика предполагает составление тезисов общего плана в альтернативной форме. Например:

– «В организации данного курса считаю правильным ...» и «В организации данного курса вызвало недоумение ...»;

– «В содержании курса мне понравилось...» и «В содержании курса мне показалось неинтересным...»;

– «В изучении курса мне помогло...» и «В изучении курса мне мешало...»;

– «В процессе изучения данной дисциплины главным достоинством считаю ... А основным недостатком следует признать ...».

Продуктивно-результативный аспект рефлексии характеризуется

выявлением познавательных и личностных образовательных «приращений», адекватностью их самооценки и определением перспектив дальнейшего развития.

Продуктивность и перспективность усиливаются, если на завершающей стадии занятия при ограниченных временных ресурсах предложить студентам отправить устное или письменное SMS-сообщение, в котором нужно выразить результаты своей учебно-профессиональной деятельности за полтора часа занятия, или попросить завершить предложение «Полтора часа занятия для меня прошли не напрасно (или напрасно), потому что...». Возможна лаконичная перспективная рефлексия, когда студент продолжает предложение «Теперь я буду...».

При формулировании личностных образовательных «приращений» необходимо определить такое качество, как адекватность самооценки. Этому способствует применение графической методики «Самооценка личностных качеств». Студентам предлагается провести двойную диагностику своих личностных и профессиональных качеств на основе анализа результатов обучения в первом семестре. Рекомендуются на рисунке вертикально расположить шкалы, характеризующие качества личности студента: целеустремленность – спонтанность, самостоятельность – зависимость, ответственность – безответственность, инициативность – пассивность, дисциплинированность – лень, креативность – исполнительность, коммуникабельность – замкнутость.

На середине осей задается нейтральный уровень развития указанных качеств. Студенту следует отметить условными знаками (крестиком и жирной точкой) на шкале полюсных величин степень выраженности указанных качеств в начале сентября и в конце декабря. Лучше оформлять динамику в развитии качеств (сентябрь – декабрь) разным цветом. Одновременно раздаются бланки оценки личностных качеств одnogруппникам для взаимооценки и определения адекватности и объективности. Преподаватель также отмечает меру сформированности указанных качеств личности студента. Можно будет судить об адекватности самооценки, если баллы, отражающие степень выраженности каждого качества в оценках самого студента, совпадут с оценками его одnogруппников и преподавателя.

Применение метода тестирования также стимулирует формирование продуктивно-результативного компонента перспективной рефлексии

за счет того, что создаются условия для внутренней (рефлексивной) оценки студентом своих достижений в учебно-профессиональной деятельности и определения перспектив формирования компетентности и дальнейшего развития. В практике различных структурных подразделений ФГБОУ ВО «НГПУ» с диагностической целью применяются известные тестовые методики, выявляющие уровень развития важных педагогических способностей, например, тесты В. В. Синявского и Б. А. Федоришина «Самооценка коммуникативных и организаторских способностей», И. М. Юсупова «Оценка способности педагога к эмпатии», В. Ф. Ряховского «Оценка уровня общительности».

Полагаем, что составленный комплекс диагностирующих материалов и применение рекомендаций по созданию рефлексивных ситуаций в образовательном процессе позволят развивать рефлексивные умения у будущих педагогов и выявлять динамику в их становлении.

Список литературы

1. *Бережнова Л. Н.* Диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности [Электронный ресурс]. – URL: <http://mirtestoff.ru/util/index.php?f=6391> (дата обращения: 25.07.2016).
2. *Двоеглазова М. Ю.* Структура личностной рефлексии студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2008. – 190 с.
3. *Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения. – М.: «Интор», 1996. – 542 с.
4. *Дмитриева Т. В., Седова Н. Е.* Развитие рефлексии у студентов как педагогическая задача // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. – 2009. – № 5. – С. 33–42.
5. *Ильенков Э. В.* Очерк 5. Диалектика как логика // Диалектическая логика: очерки истории и теории. – М.: Изд-во политической лит., 1984. – С. 109–139.
6. *Карнов А. В., Скитяева И. М.* Психология рефлексии. – М.: ИП РАН, 2002. – 303 с.

7. *Карпов А. В.* Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, № 5. – С. 45–57.
8. *Кларин М. В.* Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М., 1994. – 222 с.
9. *Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю.* Словарь по педагогике (междисциплинарный). – М.; Ростов н/Д: MapT, 2005. – 447 с.
10. *Педагогика: в 5 ч.: учебно-методический комплекс: рабочая тетрадь. Ч. 3 / авт.-сост. А. Г. Ряписова.* – Новосибирск: НГПУ, 2007. – 88 с.
11. *Петровский А. В., Ярошевский М. Г.* Психология: словарь. – М.: Политиздат, 1990. – 496 с.
12. *Рефлексия в образовательном процессе [Электронный ресурс]: электронное методическое пособие / сост.: Т. В. Рюмина, А. Г. Ряписова.* – URL: <https://lib.nspu.ru/views/library/60950/web.php> (дата обращения: 25.07.2016).
13. *Рубинштейн С. Л.* Глава 3. Человек как субъект жизни [Электронный ресурс] // Человек и мир. – URL: http://www.psyoffice.ru/8/psychology/book_o073_page_12.html (дата обращения: 25.07.2016).
14. *Сластенин В. А., Подымова Л. С.* Педагогика: инновационная деятельность. – М.: Магистр. – 1997. – 224 с.
15. *Философский словарь / под ред. В. Фролова.* – М.: Мысль, 1987. – 590 с.
16. *Хуторской А. В.* Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
17. *Юрова Т. В.* Педагогическая рефлексия: диагностика и условия развития: монография. – Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2008. – 224 с.

Варакута Алена Александровна

*Аспирант кафедры педагогики и психологии,
Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск. E-mail: varakuta_alena@yandex.ru*

ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ: ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ

В статье анализируется проблема оценки образовательных результатов, представлен обзор основных идей по проблеме, сформировавшихся в истории образования и педагогики. Отмечается, что смена образовательных стандартов, основанных на разных моделях (знаниевая, компетентностная), изменяет и требования к процедурам оценивания и критерии оценивания.

Ключевые слова: педагогическая система оценки, история образования, история педагогики.

Varakuta Alena Aleksandrovna

*Graduate student of the Department of Pedagogics and Psychology,
Novosibirsk State Pedagogical University*

THE PROBLEM OF EDUCATIONAL ASSESSMENT SYSTEM: TRADITIONAL AND INNOVATIVE APPROACHES

The article analyzes the problem of assessing educational results, provides an overview of the main ideas on the issue emerged in the history of education and pedagogy. The author considers changes of educational standards, based on different models (e.g. knowledge-based, competence, etc.), as well as changes of requirements for assessment procedures and evaluation criteria.

Keywords: educational assessment system, history of education and pedagogy.

В настоящее время на всех уровнях образования особо актуальны вопросы оценки образовательных результатов и разработки фондов оценочных средств. Совершенствование оценочных процедур является одним из направлений модернизации образования и инструментом повышения его качества.

Чтобы оценить текущее состояние проблемы педагогической оценки и определить пути совершенствования оценочных систем, необходимо исследовать ее в историческом аспекте, выявить социокультурный контекст современных подходов к данной проблеме.

Исследование проводилось путем анализа и обобщения современной

научно-педагогической литературы XIX–XX вв. по вопросам организации обучения, а также научно-образовательной литературы по истории образования и педагогики (А. Н. Джуринский, Д. И. Латышина, А. И. Пискунов, В. А. Попов и др.).

Педагогическую оценку можно рассматривать как «систематический процесс определения степени соответствия имеющихся знаний, умений, навыков с предварительно планируемыми» [14, с. 68], а также как результат этого процесса: отметка, выраженная в баллах, рейтинг, степень усвоения материала, уровень знаний и др.

Оценка всегда сопровождала процесс обучения и воспитания. Она возникла и развивалась одновременно с ним, как его компонент. Результат оценивания зачастую выражался в поощрении обучающегося или его наказании. Поэтому для исследования истории развития оценочных процедур необходимо рассматривать организацию учебного процесса в отдельные исторические периоды, применяемые методы обучения и контроля, способы поощрения и наказания.

1. Парциальная оценка (оценочные суждения)

Педагогическая оценка возникла одновременно с человеческой цивилизацией, когда появилась необходимость передавать знания от одного поколения к другому. В первобытном обществе, когда обучение было семейным и дети перенимали опыт старших в процессе бытовых отношений, оценка использовалась для своевременного воздействия, оперативной правки выполняемых ими действий. При этом оценка представляла собой

отдельные оценочные суждения (одобрение или неодобрение), являющиеся эмоциональной реакцией, то есть носила парциальный нецеленаправленный характер. Особую роль играли обряды инициации как форма общественной оценки готовности к вступлению подростков в жизнь взрослых.

2. «Квалификационная характеристика выпускника» (древние цивилизации)

Постепенно обучение начинает приобретать общественное значение, профессиональная квалификация становится достоянием социальной группы и семьи. К 5–3-му тысячелетию до н. э. обучение становится организованным процессом, возникают специальные образовательные структуры для подрастающего поколения. Процесс становится организованным и целенаправленным, определяются задачи на конкретном этапе и конечная цель обучения – «квалификационная характеристика выпускника». Выпускник (его знания и компетентность) оценивается на соответствие этой характеристике.

В разных странах и культурах квалификационные характеристики выпускников образовательных заведений были различны, в зависимости от социально-культурных условий и социального заказа общества.

В Древнем Египте выпускник должен был знать 700 иероглифов, уметь пользоваться беглым, упрощенным и классическим способами написания иероглифов, должен был освоить деловой стиль для светских нужд и уставный для составления религиозных текстов, мог вести расчеты при

строительстве каналов, храмов, пирамид, определять количество урожая, производить астрономические вычисления, рисовать план местности [6; 8]. В Древней Индии требования к выпускнику определялись его кастовой принадлежностью. В Древнем Китае идеально воспитанный человек должен обладать высокими качествами: благородством, стремлением к истине, правдивостью, почтительностью, богатой духовной культурой [6]. После первого учебного года выясняли, умеет ли школьник читать и каковы его способности, через три года – питает ли ученик склонность к учению, приятно ли ему общество товарищей, через пять лет – насколько глубоки его знания и сильна привязанность к наставнику, через семь лет – способен ли он к рассудочным суждениям и умеет ли выбирать друзей, и, наконец, через девять лет выпускник школы должен был «твердо стоять в науке» [6, с. 39]. В Древней Греции, согласно трактату «Законы» Платона, образованный и воспитанный человек должен быть «совершенным гражданином, умеющим справедливо подчиняться или начальствовать» [6, с. 52]. В Древнем Риме (V в.) риторические школы готовили юристов для разрастающейся бюрократической государственной машины Римской империи [6]. У Восточных славян (в VI–IX вв.) каждый член общины приучался подчиняться отцу, главе рода, общины, племени, нести ответственность за соблюдение общих интересов [6].

Обучение в создаваемых школах стали осуществлять учителя, которые целенаправленно использовали ме-

тоды обучения, оценки и инструменты психолого-педагогического воздействия на обучающегося – поощрения и наказания.

Основными методами оценки в школах этого периода являются пересказ, решение задач и упражнений, беседа, диалог-спор, доказательство.

3. Государственная аттестация в форме экзаменов, присвоение учебных степеней по итогам оценивания, введение системы отметок (Средние века)

В эпоху Средневековья действуют начальные, средние и высшие учебные заведения, складывается иерархия учебных заведений. Постепенно усиливается контроль государства в образовании, вводится система государственной аттестации выпускников. Выпускникам университетов по итогам аттестации присваиваются степени бакалавра и магистра. Появляются новые методы оценки.

В средневековой Европе бакалавры защищали научные штудии перед членами факультета, имеющими ученую степень. После успешной защиты им присваивалась ученая степень. Ученики колледжей дважды в месяц писали сочинения на латыни, после каникул – конкурсные сочинения по классической литературе. Еженедельно происходили диспуты с обязательным присутствием студентов. Тему диспута назначал преподаватель (магистр или лицензиат), его помощник – бакалавр – вел дискуссию. Один-два раза в год устраивались диспуты на свободную тему, обсуждались злободневные научные проблемы. Участники диспутов вели себя

весьма свободно, нередко прерывали оратора свистом и криками [6].

В средневековом Востоке учеников поощряли публично – лучший ученик проезжал верхом по улицам, а товарищи осыпали его сладостями [6].

В Армянском государстве в XII–XIV вв. выпускники высших учебных заведений сдавали письменные экзамены и выступали с речью. По итогам выпускных экзаменов присваивался титул вардапета [8].

В средневековом Китае полный учебный курс усвоения конфуцианских канонов включал две ступени. Учащиеся сдавали месячные, семестровые, годовые, выпускные экзамены. Выпускник начальной школы, успешно сдавший выпускной экзамен, мог продолжать обучение на следующей ступени. Завершив полный курс можно было сдавать государственные экзамены на ученую степень [6]. Процедура государственных экзаменов была четко регламентированной и сложной, включала три этапа: уездные, провинциальные и столичные экзамены. По итогам экзаменов присваивались ученые степени различных уровней и предоставлялся допуск к административным должностям [6].

В школе ордена иезуитов проводились ежемесячные письменные и годовые экзамены. В иезуитских школах впервые был введен ежедневный опрос каждого ученика. Хорошим ученикам раздавались ленточки, жетоны и другие знаки отличия с похвальными листами [1].

В XVI в. в иезуитских школах была впервые введена балльная система оценок «как способ усиления влияния общественности (в первую

очередь родителей на ребенка), а также разграничение учащихся по их способностям, знаниям и социальному положению» [1, с. 69]. Использовалась двухбалльная шкала, высшей отметкой был один балл. Все ученики делились на разряды в соответствии с полученным баллом [18].

Во второй половине XVI в. отметки стали применяться во многих учебных заведениях, что отражает «сдвиг в сторону реализации гуманистических идей воспитания» [1, с. 69], уход от телесных наказаний.

4. Выделение и изучение процесса оценивания, поиск оптимальных шкал (Возрождение и Новое время)

В эпоху Возрождения и Нового времени происходит становление национальных систем образования. Со стороны департаментов и министерств образования осуществляется контроль за соблюдением стандартов и требований. Ищутся пути улучшения применяемых форм и методов оценки. Появляются учебники и учебные пособия по педагогике, по методике обучения различным предметам, в содержание которых впервые включаются методы и приемы организации проверки знаний учащихся. Появляются отдельные работы о сущности и организации экзаменов, об оценках знаний учащихся.

Изучение принципов организации процесса обучения начинается в XVII в. Чешский педагог Я. А. Коменский разрабатывает классно-урочную систему и выделяет процесс оценки знаний. В трактате «Законы хорошо организованной школы» Я. А. Коменский устанавливает «законы для испытаний», которые включают ежечасную

оценку учителем усвоения знаний учениками и их внимания, ежедневную оценку всех учащихся декурионом (более одаренным учеником, знающим изучаемый материал), еженедельную самостоятельную проверку учениками в форме состязания за место, ежемесячную проверку ректором качества выполнения месячных заданий, триместровый экзамен, по итогам которого определяются лучшие ученики и выдаются награды за прилежание, а также ежегодный переводной экзамен [11, с. 139]. В трактате «Живая типография» Я. А. Коменский рекомендует для оказания помощи учителю и оценки знаний привлекать декурионов – их задача «наблюдать за своими девятью учениками, чтобы те присутствовали, чтобы делали то, что нужно делать, и делали это правильно» [11, с. 203].

В России в начале XVIII в. благодаря реформам Петра I возникает и интенсивно развивается система профессионального образования, совершенствуются и оценочные системы. Учеба стала одним из видов государственной службы [8, с. 211].

В XVIII в. в российских учебных заведениях результаты оценки отражались в словестных характеристиках, которые содержали описание учебных успехов и неудач, прилежания, нравственных качеств, возможностей и темпов развития обучаемого [16, с. 107].

В Смольном институте благородных девиц (1764 г.) по результатам публичных экзаменов выдавались знаки отличия – наградные ленты разного статуса, за учебные дости-

жения выдавались книги, серебряные карандаши, ножницы и наперстки [16, с. 108].

М. В. Ломоносов представил систему учета поведения и успеваемости гимназистов (1753 г., 1758 г.), которая включает ежедневное заполнение «помесечных таблиц» учета поведения и выполнения «домашних экзерциций»; табель «помесечных экзерциций» у ректора, в который записывается «каждого прилежание, остроумие, разделяя на три статьи – на лучших, на посредственных и последних»; «записки со мнением о их искусстве» по итогам «полугодичных экзерциций». На основании табеля и записки директор и инспектор распределяют, «чтобы остроумные и прилежные отличены были от тупых и нерадивых» [13, с. 157]. Описывает М. В. Ломоносов и систему экзаменов, включающую переводные и выпускные экзамены, а также систему наградений и наказаний (приватных и публичных).

В начале XIX в. в российских учебных заведениях применялись балльные оценки (шкалы 12, 50 и 100 баллов), словесные оценки (5, 6, 11 степеней) и словесные характеристики. В 1819 г. Министерство народного просвещения вводит единую 4-балльную систему оценки, в 1834 г. – словесные оценки 7 степеней, с 1848 г. – 12-балльная шкала оценки [16].

5. Изучение психологических особенностей оценки, внимание к личности обучающегося (середина XIX в.)

К середине XIX века развиваются теории гуманизации дошкольного и школьного образования, уси-

ливается внимание к личности обучающегося, изучается оценочная система обучения и возможности использования оценки для мотивации обучения. На основе теории Ж.-Ж. Руссо об идеальной природе ребенка возникает теория свободного воспитания, сторонники которой отвергали любое проявление подавления личности обучающегося, в том числе и использование оценок и экзаменов.

К. Д. Ушинский (1823–1870), предлагая преобразования образовательной системы в целом, размышлял и о взаимосвязи оценочной системы и методики обучения, использовании поощрений и наказаний. В статье «Несколько слов об учительских отметках (баллах), употребляемых и в наше время и по всей России» (1861) приводится пример традиционного опрашивания на уроке с выставлением баллов, которое ориентировано на «упражнение памяти» и пример использования заданий, которые заставляют обучающихся «пустить в ход и мышление, так что они в одно и то же время будут и слушать, и думать» [4, с. 381–384].

В России проводником идей свободного воспитания был Л. Н. Толстой (1828–1910). Он считал, что в учебном процессе должна применяться система оценки, при которой отметки не дают никому преимущества, а служат для учеников оценкой их труда [17]. Традиционная практика одиночного опрашивания возмущала его, поскольку из него вытекает «начальническое отношение учителя к ученику» [17, с. 170]. Так же относился он и к «экзаменам по вопросам», требующим «заучивания наизусть, слово в слово или предложение в предложение» [17, с. 171].

Об организации обучения, об отметках и о экзаменах размышлял и Д. И. Менделеев (1834–1907): «Отметка служит помощью учителю, указателем ученику. Зачем еще сверх того экзамен со всеми его муками?» [7, с. 284]. «Без учителей, знающих лично своих учеников, судить правильно об успехах учения невозможно», поскольку учитель знает и принимает во внимание личные качества учеников [7, с. 284]. А в высших учебных заведениях устные экзамены «правильной оценки специальных знаний даже и дать не могут... спрашивать надо уже дело, а не одно “слово”» [7, с. 289].

С критикой существовавшей системы экзаменов в учебных заведениях выступал В. О. Стоюнин. В статье «Мысли о наших экзаменах» он проанализировал всю субъективность и случайность оценки знаний учащихся на экзаменах, формальность выставленных отметок, их отрицательную роль в жизни молодых людей [приводится по: 1].

С 70-х гг. XIX в. в России все чаще возникают дискуссии вокруг отметочной системы оценивания. Сторонники оценок знаний баллами (В. А. Евтушевский, К. К. Сент-Илер, А. Рембрович) считали, что баллы становятся средством учебной мотивации учащихся, а противники (А. Н. Страннолюбский, П. Г. Редькин, И. Ф. Рашевский, С. И. Миропольский) – что балл не может выступать стимулом к личностному развитию учащихся. Дело не ограничилось только дискуссиями. В России, как и в некоторых странах Европы, в этот же период в нескольких учебных заведениях

были практически осуществлены опыты по обучению без отметок [1].

В конце XIX – начале XX века В. И. Фармаковский предлагает использовать графические оценки, которые «говорят ученику»: «учись лучше, чтобы быть лучше того, что ты есть» [1, с. 89–92].

С 1894 г. в военных училищах и с 1901 г. в юнкерских училищах и военных академиях велся список кадетов (юнкеров), в котором в соответствии с баллами за успеваемость и дисциплину они делились на 3 разряда. Выпускникам в соответствии с разрядом присваивался чин, они распределялись в гвардейские части [16].

С конца XIX века развивается тестовая методика исследования индивидуальных особенностей (А. Бине, Ф. Гальтон, Дж. Кеттелл, Э. Л. Торндайк) и педология.

5. Разработка новых методик оценки, реформы школ (начало XX в.)

В начале XX века против отметок, выраженных цифрами, выступал П. Ф. Каптерев. Он указывал на то, что она не указывает на «связь ответа с личностью и обстановкой», не говорит, «как получился этот результат, каковы именно его свойства, достоинства и недостатки». Он предлагал «вместо цифровых отметок <...> представлять письменные характеристики учащихся, их отношения к занятиям, их недочетов и их успехов». При этом характеристики должны отражать «развитие и успешность, проявленные учащимися по сравнению его с ним же в прежнее время» [10, с. 646–647].

В 1915–1916 гг. был разработан проект реформы средней школы. Постановлением Наркомпроса РСФСР

от 31 (18) мая 1918 г. «Об отмене отметок» отменена балльная система оценки знаний, все виды экзаменов, индивидуальная проверка учеников на уроке. Перевод из класса в класс, выдача свидетельств производились по отзывам педагогического совета об исполнении учебной работы. Рекомендовались дискуссии, рефераты, доклады, ведение дневников, выставки по итогам проделанной работы, разработка докладов на основе теоретического и практического материалов, конференции, собрания учащихся с отчетными докладами. Центр тяжести переносился на детский коллектив, на «самоучет» учащихся [12, с. 223].

Отмена оценок и устоявшихся форм контроля послужила толчком к разработке и внедрению новых технологий оценки. Внедрялось обучение по дальтон-плану, основанное на самоучете, коллективные формы учета. В школе А. Г. Бедова применялись «рабочие книжки» и учетные карточки, которые выполняли функции портфолио [15].

Со второй половины 20-х годов XX в. в России широкое распространение получает педология, в практике работы школ используются тесты успешности. Использование тестов позволяло анализировать учебные материалы для организации проверки, изучать индивидуальные особенности учащихся, определять соотношения между фактическими знаниями учащихся и их способностями, уточнять требования к знаниям учащихся и в общем плане улучшать систему проверки в учебно-воспитательном процессе школы. Постановление ЦК

ВКП(б) от 4 июля 1936 года «О педологических извращениях в системе наркомпросов» отвергло всякие психологические испытания в нашей стране [9].

Педагог С. Т. Шацкий считал, что для того «чтобы возможно было оценить результаты, нужно располагать материалом за длительный промежуток времени», зачеты и экзамены не дают объективной оценки, а заставляют «вырабатывать такую систему приспособления, которая сводит на нет всю как будто бы хорошо налаженную систему занятий» [19, с. 140–141]. У студентов «вырабатываются своего рода приспособительные навыки» к процедуре экзамена и к характеру учителя [19, с. 311, 467]. А методика проведения экзамена позволяет оценить знание одной шестидесятой части материала, «и по этой одной части мы должны судить о качестве усвоения остальных 59 частей» [19, с. 311]. «Для учебного заведения, да еще высшего, убеждаться в конце года, что студент не знает, — это слишком поздно. Это обстоятельство в работе студента является случаем запущенности, указывающим на неправильность в самой системе организации занятий в высшем учебном заведении» [19, с. 314]. Поэтому С. Т. Шацкий рекомендует вводить семестровую систему оценки вместо годичной [19]. Большой акцент делается на «культивировании внутренней дисциплины» [19, с. 22]. Обучение и контроль направлены на то, чтобы обучающиеся могли «применить те технические знания и умения, которые вырабатываются в школе, к своей работе в окружающей среде»:

выступать с докладом, участвовать в общественной работе, на мероприятиях [19, с. 19].

Педолог П. П. Блонский, анализируя прежнюю организацию учебного процесса в гимназиях, писал: «В гимназии получила огромное значение канцелярия, и ученик был лишь фамилией в журнале, входящим и исходящим “делом”. Оценка его успехов стремилась стать идеально механической, средним арифметическим из отдельных цифр <...>. Идеальный учитель был бездушной бюрократической машиной, для которого существовали лишь фамилии учеников и высчитывание баллов для них. В это же время возник “культ тетрадок”, дающий возможность окончательно механизировать оценку ученика посредством подсчета “ошибок”» [5, с. 172–173]. П. П. Блонский считал, что «новую» школу необходимо строить на принципе «учитель — лишь сотрудник, помощник и руководитель ребенка в собственной работе ребенка» [5, с. 104], вместо экзаменов — испытаний знания книги — должны быть испытания «общей умственной и практической одаренности ребенка», вместо вопросно-ответной формы обучения — задача и рассказ [5, с. 103]. Инструментом для таких испытаний он видел тесты.

Но практика показала, что отсутствие более или менее определенной системы оценок оказывало отрицательное влияние на учебный процесс, ослабевала ответственность учителей за усвоение программных знаний каждым отдельным учеником.

Поэтому в 1922 г. Наркомпрос разработал инструкцию «Об учете

учебной работы и проверке знаний учащихся». В ней отмечалось, что отказ от проверки и оценок был реакцией против уродливых форм контроля в старой школе, но при этом поставлена задача разработки новой системы, основанной на данных психологии и вытекающей из сущности педагогического процесса [16].

Практические изменения в системе оценивания происходят с опубликованием постановления ЦК ВКП(б) от 5 сентября 1931 г., где значится, что преподаватель в процессе учебной работы должен изучить каждого ученика и в конце четверти составить характеристику его успеваемости по данному предмету, а в конце учебного года провести испытания для всех учащихся.

3 сентября 1935 г. совместным постановлением СНК СССР и ЦК ВКП(б) была восстановлена дифференцированная 5-балльная система оценки знаний («отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «плохо», «очень плохо»). Ш. А. Амонашвили так формулировал причину восстановления отметок: «еще не были созданы педагогические, социальные и экономические предпосылки для построения обучения, основанного на развитии педагогом познавательной активности и самостоятельности школьников» [1, с. 105]. В 1936 г. В высшей школе было установлено три степени оценки успеваемости – «отлично», «удовлетворительно», «неудовлетворительно», и введены дипломы двух степеней [16].

С 10 января 1944 г. постановлением СНК РСФСР «О введении цифровой пятибалльной системы оценки

успеваемости и поведения учащихся начальной, семилетней и средней школы» словесные оценки были заменены на цифры 1, 2, 3, 4, 5. Также в военные годы (1944) были приняты правительственные решения об установлении выпускных экзаменов по окончании начальной, семилетней и средней школы, о награждении золотыми и серебряными медалями отличившихся учащихся средней школы [6].

В инструктивном письме МВ и ССО СССР от 26 октября 1981 г. № 1 «О контроле учебной работы и оценке знаний студентов на экзаменах» были регламентированы критерии выставления отметок [16].

6. Глобализация и стандартизация образования

Большое влияние на подходы и технологии оценивания оказала стандартизация образования в РФ (ее интенсификация), которая началась в 1992 году с введения закона РФ «Об образовании», базисного учебного плана (в 1993 году) и образовательных стандартов. Смена образовательных стандартов (первого, второго, третьего и затем поколения 3+), основанных на разных моделях (знаниевая, компетентностная), изменяет и требования к процедурам оценивания и критерии оценивания.

Еще одна тенденция развития образования в России, непосредственно влияющая на технологии оценивания, – внедрение принципов объективности и независимости оценки качества подготовки обучающихся, закрепленных на законодательном уровне. Данный принцип реализуется путем проведения итоговой аттестации в форме единого государственного экзамена.

Глобализация как основная тенденция развития образования с ее интеграцией, унификацией, стандартизацией и расширением информационного пространства [3] влияет на понятийный аппарат и на применяемые процедуры оценивания. В 2003 году Россия вошла в Болонский процесс, приняв обязательства, связанные с новой системой образования, в том числе и новые способы оценки знаний. Болонский процесс был завершен в 2010 году, установив тем самым унифицированные рамки международной унификации образования, насколько это было возможно за десять лет [2].

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы по

истории образования показал необходимость системного изучения вопросов, связанных с технологией оценки образовательных результатов. Рассмотренные идеи, опыты организации обучения и оценки знаний, обобщение накопленного эмпирического опыта, высказывания мыслителей заложили фундамент для научной разработки проблемы контроля знаний и умений учащихся. Современные тенденции развития образования – интеграция, унификация, стандартизация и расширение информационного пространства – определяют требования к процедурам оценки и являются историческим контекстом современного состояния научной проблемы педагогической оценки.

Список литературы:

1. Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников: экспериментально-педагогическое исследование. – М.: Педагогика, 1984. – 296 с.
2. Андриенко Е. В. Педагогический профессионализм в меняющемся образовательном пространстве: монография / под науч. ред. Е. В. Андриенко, Т. А. Ромм. – Новосибирск: НГПУ, 2014. – 244 с.
3. Андриенко Е. В. Педагогический профессионализм: монография. – Новосибирск: НГПУ, 2014. – 188 с.
4. Архив К. Д. Ушинского: в 4 т. / сост. и подготовил к печати В. Я. Струминский. – М.: АПН РСФСР, 1959. – Т. 1. – 479 с.
5. Блонский П. П. Избранные педагогические произведения / сост. Н. И. Блонская, А. Д. Сергеева. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 695 с.
6. Джурицкий А. Н. История педагогики: учебное пособие для студ. педвузов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 432 с.
7. История педагогики в России: хрестоматия: для гуманитар. фак. вузов / сост. С. Ф. Егоров. – М.: Академия, 1999. – 400 с.
8. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века: учебное пособие для педагогических учебных заведений / под общ. ред. акад. А. И. Пискунова. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 496 с.
9. Калдыбаев С. К. Проблема контроля результатов обучения в историческом педагогическом опыте // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2007. – Т. 8., № 30. – С. 68–77.
10. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / сост. П. А. Лебедев. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.

11. *Коменский Я. А.* Избранные педагогические сочинения: в 2 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – 576 с.
12. *Латышина Д. И.* История отечественной педагогики и образования: учебник для академического бакалавриата: учебник для вузов, обучающихся по гуманитар. направлениям и специальностям. – М.: Юрайт, 2016. – 260 с.
13. *Ломоносов М. В.* О воспитании и образовании / сост. Т. С. Буторина. – М.: Педагогика, 1991. – 344 с.
14. *Полонский В. М.* Словарь по образованию и педагогике: справочное издание. – М.: Высшая школа, 2004. – 512 с.
15. *Ромаева Н. Б., Бабаян А. В.* Оценка достижений учащихся в отечественной школе: исторический опыт и современность // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2012. – № 2. – С. 39–45.
16. *Рязанцева Ю. В.* Основные тенденции развития систем оценки знаний, умений и навыков обучаемых в отечественной педагогической практике // Армия и общество. – 2008. – № 1. – С. 107–121.
17. *Толстой Л. Н.* Педагогические сочинения / сост. Н. В. Вейкшан (Кудрявая). – М.: Педагогика, 1989. – 544 с.
18. *Тремаскина С. А.* Проблема педагогической оценки в традиционной и развивающей образовательных системах // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2009. – № 562. – с. 91–99.
19. *Шацкий С. Т.* Педагогические сочинения: в 4 т. / под ред. И. А. Каирова. – М.: Просвещение, 1964. – Т. 3. – 492 с.

Бродовская Зинаида Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и методики начального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск. E-mail: zina3010@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАНДАРТ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА

В статье анализируются особенности профессионального стандарта педагога, призванного повысить мотивацию педагогических работников к труду и качеству образования. Раскрываются итоги апробации и перспективы внедрения профстандарта педагога.

Ключевые слова: профессиональный стандарт педагога, трудовые функции, профессиональные компетенции, качество образования.

Brodivskaya Zinaida Vladimirovna

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Pedagogy and Methods of primary education,
Novosibirsk State Pedagogical University*

PROFESSIONAL STANDARDS FOR TEACHERS AS THE BASIS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT

The article analyzes the characteristics of professional standards for teachers, designed to increase their motivation to teach and improve the quality of education.

The results of tests and opportunities of implementing professional standards for teachers are revealed.

Keywords: professional standards for teachers, professional duties, professional competencies, quality of education

В деле обучения и воспитания, во всем школьном деле
ничего нельзя улучшить, минуя голову учителя.

К. Д. Ушинский

В процессе преобразований, происходящих в российском образовании, центральной фигурой является личность педагога, на что в свое время указывал еще К. Д. Ушинский [4].

До недавнего времени суть реформы преимущественно касалась преобразований в финансово-эконо-

мической сфере и изменений правового статуса учреждений образования (переход на подушевое финансирование, введение стимулирующих фондов оплаты труда учителя, придание школам статуса автономных, бюджетных или казенных организаций и т. п.).

С вступлением в силу нового закона «Об образовании в Российской

Федерации»¹ с 1 сентября 2013 г., в котором были сформулированы задачи воспитания и обучения и определен правовой статус педагога, т. е. не только его академические права и социальные гарантии, но и обязанности, большое внимание стало уделяться деятельности учителя (см. статья 48. Обязанности и ответственность педагогических работников).

Приказом Минтруда России № 544н 18 октября 2013 года утвержден профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (далее – профессиональный стандарт педагога). Этим же приказом установлено, что профессиональный стандарт педагога применяется работодателями при формировании кадровой политики и в управлении персоналом, при организации обучения и аттестации работников, заключении трудовых договоров, разработке должностных инструкций и установлении систем оплаты труда с 1 января 2015 года. Однако на основании инструктивного письма от 31.03.2015 № 17-02-2333-ИК «О применении профессионального стандарта педагога» вступление в силу данного стандарта перенесено на 1 января 2017 года [2]. Введение профессионального стандарта педагога отложено, и в 2013–2016 годах проходит его апробация.

Профессиональный стандарт педагога – это рамочный документ, в котором описаны ключевые профессио-

нальные компетенции и соответствующие уровни компетентности педагога (на основе Национальной рамки квалификаций РФ). Это система требований к знаниям, умениям, способностям и личным качествам педагога (его компетентности), позволяющим в своей целостности занятие педагогической деятельностью и определяющим успех в этой деятельности. Требования к компетентности учителя определяются функциональными задачами, которые он должен решать в своей деятельности.

Профессиональный стандарт призван повысить мотивацию педагогических работников к труду и качеству образования. Стандарт педагога предназначен для установления единых требований к содержанию и качеству профессиональной педагогической деятельности, для оценки уровня квалификации педагогов при приеме на работу и при аттестации, планирования карьеры, для формирования должностных инструкций и разработки федеральных государственных образовательных стандартов педагогического образования.

Расширяя границы свободы педагога, профессиональный стандарт одновременно повышает его ответственность за результаты своего труда, предъявляя требования к его квалификации, предлагая критерии ее оценки.

По мнению экспертов, в настоящее время далеко не все учителя могут соответствовать требованиям стандарта. Обратимся к примеру:

¹ *Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. –*

URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2974/> (дата обращения: 05.11.2015).

стандарт предполагает, что все педагоги должны знать хотя бы один иностранный язык и уметь «вместе с учениками использовать иноязычные источники информации»². В стандарте не раз подчеркивается, что теперь любой учитель обязан уметь работать со всеми категориями детей: особо одаренными, отстающими в развитии, инвалидами и теми, «для кого русский язык не является родным»³. Педагог должен быть профессиональным психологом, который понимает «стадии и кризисы развития, индикаторы индивидуальных особенностей траекторий жизни»⁴. Он должен прекрасно владеть компьютером, проводить видеоконференции, видеопрезентации, разбираться в социальных сетях.

Для выполнения трудовых функций, предусмотренных профстандартом, уже недостаточно только пройти курсы повышения квалификации один раз в три года, набрать как можно больше часов курсовой подготовки для аттестации. Теперь необходимо проектировать индивидуальный образовательный маршрут на основе принципа непрерывного профессионального образования, позволяющего педагогическому работнику систематически повышать свое профессиональное мастерство. Введение нового профессионального стандарта задает высокие требования к профессиональной компетентности педагога, что неизбежно влечет за собой изме-

нение стандартов его профессиональной подготовки и переподготовки в высшей школе и в центрах повышения квалификации. Скорее всего, стандарт будет играть существенную роль именно для выпускников вузов, которые должны будут соответствовать этим требованиям.

Педагогические вузы страны приняли активное участие в модернизации программ подготовки педагогов на основе приведения их в соответствие с требованиями профессионального стандарта педагога (и других категорий педагогических работников). Перед ними стояли следующие задачи:

1. Разработка эффективной модели профессионализации (усиления практической направленности) подготовки будущих педагогов на основе сетевого взаимодействия университетов с общеобразовательными организациями и организациями СПО («школьно-университетское партнерство»).

2. Разработка системы профессионально ориентированных модулей как интегрированных (практических, теоретических и исследовательских) структурных единиц педагогических программ ОПОП (по направлениям УГСН), обеспечивающих подготовку будущих педагогов к выполнению трудовых функций в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога.

² Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»

[Электронный ресурс]. – URL: <http://profstandart.rosmintrud.ru/> (дата обращения: 05.11.2015).

³ Там же.

⁴ Там же.

3. Апробация разработанных модернизированных модулей в условиях сетевого взаимодействия вузов-участников проекта и вузов-соисполнителей.

4. Экспертиза разработанных модулей с точки зрения учебного содержания (соответствия формируемых в модуле компетенций требованиям профессионального стандарта педагога), практической направленности и реализации деятельностного подхода в подготовке педагогов.

5. Оценка сформированности профессиональных компетенций на основе разработанного оператором инструментария независимой оценки квалификации (в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога).

6. Разработка и апробация новых требований к ОПОП педагогических кадров. Формулирование предложений к новому ФГОС.

В проекте модернизации педагогического образования участвуют 7 федеральных округов, 35 субъектов Российской Федерации, 45 вузов. За два года реализовано 23 проекта:

- академический бакалавриат (восемь проектов),
- прикладной бакалавриат (семь проектов),
- профессиональная (педагогическая) магистратура (шесть проектов),
- исследовательская магистратура (два проекта).

В профстандарте педагога зафиксирован деятельностный подход к организации учебно-воспитательного процесса, в том числе в начальной школе. Это выражено в содержании трудовых действий, что остро поставило

вопрос о создании новых форм подготовки учителя начальной школы, готового строить в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога учебную деятельность младших школьников.

В новой системе подготовки учителя, способного организовать обучение на основе деятельностного подхода, должны быть реализованы по крайней мере следующие важнейшие принципы [3]:

- будущий учитель в такой системе должен иметь значительно более высокую психологическую подготовку;
- обучение будущего педагога, осваивающего технологии организации учебной деятельности, должно быть построено также на деятельностных основаниях, т. е. в форме решения педагогических задач и моделирования его будущей педагогической деятельности;

– для реализации этой задачи необходимо иметь практические базы, в которых уже есть эффективные образцы учебной деятельности, образцы взаимодействия учащихся и учителя.

Потребовалась разработка новых программ подготовки будущих педагогов и, следовательно, нового содержания и новых форм организации учебного процесса в вузе (учебной деятельности студента). Эти тенденции в развитии современного образования соответствуют Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации».

В проекте модернизации педагогического образования основополагающее значение придается практико-

ориентированной подготовке педагогических кадров. В 2014/2015 учебном году кафедра педагогики и методики начального образования Института детства ФГБОУ ВО «НГПУ» участвовала в эксперименте по апробации модуля «Психология и педагогика развития детей» по проекту «Усиление практической направленности подготовки будущих педагогов в программах бакалавриата в рамках укрупненной группы специальностей “Образование и педагогика” по направлению подготовки “Психолого-педагогическое образование” (Учитель начальных классов) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и среднего профессионального образования».

В связи с введением ФГОС НОО и профессионального стандарта педагога повысились требования к психологической компетентности учителя. Современный педагог должен быть не просто осведомлен в вопросах психологии, а практически владеть методами психологической поддержки учебной деятельности младших школьников.

Модуль «Психология и педагогика развития детей» разрабатывался педагогическим коллективом Сибирского федерального университета (г. Красноярск).

Содержание модуля «Психология и педагогика развития детей» ориентировано на формирование у бакалавров знаний об онтогенезе психических процессов и психологических качеств личности, о закономерностях образовательного процесса, о пони-

мании функции обучения и воспитания в развитии личности ребенка. В ходе освоения данного модуля бакалавры овладевают методами и приемами постановки учебных задач и организации их решения в групповой или индивидуальной форме.

В процессе апробации модуля преподавателям кафедры педагогики и методики начального образования удалось реализовать данные идеи разработчиков.

При организации лекционных и практических занятий педагоги ориентировались на задачи модуля «Психология и педагогика развития детей». Студенты-бакалавры направления «Психолого-педагогическое образование», профиль «Учитель начальной школы» в процессе учебной деятельности в рамках модуля научились ставить и решать следующие учебно-профессиональные задачи:

- проводить содержательный анализ основ педагогики и психологии развития, современной теории и практики развивающего обучения, методов исследования в психологии и педагогике развития, оформлять результаты проведенного анализа;

- проектировать и внедрять на практике фрагменты основных образовательных программ, программы учебных предметов, занятия и инструменты оценивания образовательных результатов с применением основ современной теории и практики развивающего обучения, методов исследования в психологии и педагогике развития, а также согласно требованиям стандарта ФГОС НОО;

- действовать на практиках в образовательных учреждениях согласно

содержанию профессиональной позиции педагога-психолога, с позиции деятельностного подхода.

Деятельностный подход в подготовке бакалавров предполагал такую организацию модуля, в ходе освоения которого студенты разрабатывали проекты своей индивидуальной траектории через участие в событиях и понимание того, как изучаемые ими в рамках модуля учебные дисциплины и практика способствуют становлению профессиональных компетентностей [1].

В Москве 10–13 ноября 2015 года на базе Московского городского психолого-педагогического университета проходил Всероссийский съезд участников апробации и внедрения профессионального стандарта педагога.

В работе съезда приняли участие руководители органов управления образованием регионального и муниципального уровней, представители стажировочных площадок Министерства образования и науки Российской Федерации по внедрению профстандарта педагога, руководители и администрация образовательных организаций высшего образования по УГНС «Образование и педагогические науки». В рамках съезда обсуждались:

– основные итоги апробации профстандарта педагога на базе 21 стажировочной площадки при формировании образовательных программ педагогического высшего и профессионального образования, дополнительных профессиональных программ с учетом требований профессионального стандарта;

– региональные модели применения профессионального стандарта педагога;

– проблемы проектирования и реализации основных профессиональных образовательных программ с учетом требований профессионального стандарта;

– проблемы применения профессионального стандарта педагога и пути их решения на муниципальном уровне.

Участники круглого стола «Кто и как должен оценивать учителя» обсудили основные модели оценки квалификации педагогов в условиях изменения законодательства: варианты изменения процедуры аттестации, оценки качества профессиональной педагогической деятельности, требования к экспертам.

Также были представлены результаты регионального опыта апробации и экспериментального внедрения профессионального стандарта педагога на стажировочных площадках субъектов Российской Федерации: в Алтайском крае, Республике Татарстан, Свердловской области, Красноярском крае, Ленинградской области, Республики Мордовия, Волгоградской области, Тамбовской области, Республики Бурятия, Хабаровском крае, Воронежской области, Ивановской области, Липецкой области, Челябинской области, Ханты-Мансийском автономном округе, Санкт-Петербурге, Ставропольском крае, Иркутской области, Калининградской области, а также проведено экспертное обсуждение проблем применения профстандарта педагога в системе

высшего образования (при формировании ФГОС ВО, ОПОП ВО, при проведении профессионального экзамена).

Работа, проведенная учеными, методистами, учителями и педагогами высшей школы показала, что введение такого необходимого документа, как «Профессиональный стандарт педагога», своевременно и акту-

ально. Действительно, время меняется и со временем должен меняться и педагог. Профстандарт четко регламентирует требования, предъявляемые к педагогу. После его прочтения, каждый учитель может сравнить свою профессиональную компетенцию и, если есть необходимость, наметить пути для повышения своего профессионализма.

Список литературы

1. Бродовская З. В., Ушакова Е. В. Из опыта апробации модуля «Психология и педагогика развития детей» по программам бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование (учитель начальных классов)» в рамках сетевого взаимодействия НГПУ и Сибирского федерального университета // Вестник педагогических инноваций. – 2015. – № 3. – С. 97–106.
2. Забродин Ю. М., Ямбург Е. А., Гаязова Л. А. О разработке профессионального стандарта педагога (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) (пояснительная записка к профессиональному стандарту) [Электронный ресурс] // Бюллетень Учебно-методического объединения вузов РФ по психолого-педагогическому образованию. – 2013. – № 2. – С. 5–21.
3. Рубцов В. В., Марголис А. А., Гуружанов В. А. О деятельностном содержании психолого-педагогической подготовки современного учителя для новой школы // Культурно-историческая психология. – 2010. – № 4. – С. 62–68.
4. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 2. – 528 с.

Шульга Алексей Алексеевич

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики
дошкольного образования, начальник правового управления,
Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск. E-mail: shulga.61@mail.ru*

Шульга Ирина Ивановна

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии,
Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск. E-mail: shulga.61@mail.ru*

ПРАВОВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ И ОСОБЕННОСТИ

Статья посвящена конкретизации понятия «правовая компетенция руководителя образовательной организации», от степени разработанности которой зависит эффективность деятельности образовательной организации, ее соответствие требованиям законодательства об образовании, качество предоставляемых образовательных услуг.

Ключевые слова: правовая компетенция руководителя образовательного учреждения, правовое пространство образовательной организации, правовые коммуникации в образовании.

Shulga Aleksey Alekseevich

*Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of the Department
of Theory and Preschool Education, Novosibirsk State Pedagogical University*

Shulga Irina Ivanovna

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of the Pedagogics
and Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University*

THE DEFINITION AND CHARACTERISTICS OF EDUCATIONAL LEADERS' LEGAL COMPETENCE

The article is devoted to specifying the concept of “educational leaders’ legal competence” which influences the effective functioning of educational settings, meeting the requirements of educational legislation, and the quality of teaching and learning.

Keywords: educational leaders’ legal competence, the legal space of educational settings, legal communication in education.

Современные требования, предъявляемые к руководителю образовательной организации, направлены на повышение результативности педагогического труда в изменяющихся условиях образования. Трудовая активность, деловая инициатива и компетенции работников образования предполагают наиболее полное использование их профессионального и творческого потенциала. При этом под компетенциями руководителя образовательной организации понимается качество его действий, обеспечивающих адекватное и эффективное решение профессионально значимых задач, носящих проблемный характер, а также готовность нести ответственность за свои действия. К основным компетенциям руководителя образовательной организации относятся: профессиональная, коммуникативная, инновационная, правовая.

Под правовой компетенцией современные исследователи понимают качество действий руководителя, обеспечивающих эффективное использование в управленческой деятельности законодательных и иных нормативных правовых документов органов власти; разработку локальных нормативных правовых актов; принятие управленческих решений в рамках существующей законодательной базы [1–2]. Сущность правовой компетенции руководителя образовательной организации заключается в готовности подчиняться системе представлений, основанных на понимании роли норм образовательного права, в регулировании взаимо-

отношений между субъектами образовательных правоотношений. Она предполагает знание нормативно-правовой базы образовательной организации; основные права, обязанности и правовую ответственность всех участников образовательного процесса. Важную роль играет владение руководителем образовательной организации правовой терминологией, использование особых языковых средств, т. к. в сфере права необходима развернутая аргументация, предполагающая использование специальных речевых оборотов. Современный руководитель должен иметь способность отстаивать и правомерно обосновывать свою позицию в общении с контрольно-надзорными органами и их должностными лицами, а также видеть конкретную ситуацию через правовую норму.

Формирование и развитие правовой компетенции руководителя длится в течение всей его трудовой деятельности. Наиболее актуальной она становится в кризисные для общества и для личности периоды. В условиях, когда меняются цели правовой деятельности, возникает необходимость переосмысления происходящих в обществе изменений и решения новых правовых задач.

Анализ практики управленческой работы в образовании показывает, что при принятии решений и разработке локальных нормативно-правовых актов образовательной организации допускается множество нарушений законодательства. Некоторые ошибки являются вынужденными, так как внешние условия не позволяют пол-

ностью соблюдать действующее законодательство. Другой причиной является недостаточная правовая подготовка руководителей образовательных организаций.

Изучение научной литературы показывает, что различные аспекты содержания правовой компетенции уже были объектом внимания в психолого-педагогических исследованиях следующих ученых: О. М. Атласовой, Л. А. Высоцкого, Е. Б. Майоровой, М. В. Махровой, С. В. Мягковой, Н. Н. Сапрыкиной, С. В. Черниковой и других.

Содержание понятия «правовая компетенция руководителя образовательной организации» определяется как возможность принимать эффективные управленческие решения в пределах современного правового поля. Согласно части 3 статьи 26 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» руководитель «является исполнительным органом образовательной организации, который осуществляет текущее руководство деятельностью образовательной организации»¹.

В последнее время в профессиональном педагогическом сообществе активно обсуждается проект профессионального стандарта руководителя образовательной организации. Неслучайно среди компетенций руководителя особо выделены его правовые знания, умения и полномочия. Руководитель должен знать действующие законы Российской Федерации, Конституцию Российской Федерации, подзаконные акты, правовые возмож-

ности доступа к образовательной деятельности, основные положения законодательных актов в сфере гражданского, налогового, экологического, хозяйственного права, основы законодательства о бухгалтерском учете и пр. Среди умений руководителя в правовой сфере выделяют: ведение переговоров, правильность оформления финансовой и управленческой документации, решение трудовых споров и другое. Правовая грамотность руководителя в проекте выступает одним из необходимых механизмов эффективного управления образовательной организацией. Особого внимания заслуживает вопрос эффективного осуществления профессиональной деятельности в условиях финансово-экономической самостоятельности. В современной ситуации финансово-экономическая самостоятельность школы является весьма условной, поэтому содержание рассматриваемого понятия в большей степени отражает экономическую или финансово-экономическую компетенцию и в меньшей степени имеет отношение к его правовой компетенции. При этом правовая и экономическая компетенции являются взаимосвязанными, но не тождественными друг другу.

Проведенный теоретический анализ позволяет выделить основные характеристики правовой компетенции руководителя образовательной организации: наличие правовых знаний, высокой правовой культуры, уважительное отношение к правовым ценностям, способность и готовность к принятию оперативных и эффективных

¹ *Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. –*

URL: минобрнауки.рф/документы/2974 (дата обращения: 13.07.2016).

решений правового характера, оперативность и мобильность правовых знаний, способность к их динамичному обновлению и применению в различных правовых ситуациях, коммуникативные умения и навыки, позволяющие эффективно выстраивать линию взаимодействия руководителя с заинтересованными субъектами, способность к поиску, приобретению и усвоению правовых знаний.

Структура правовой компетенции руководителя образовательной организации включает в себя следующие компоненты: мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный. В процессе формирования правовой компетенции у руководителя образовательной организации развиваются следующие психические процессы: правосознание, правовое мышление, правоприменительная деятельность, готовность и способность к правовой деятельности.

Мотивационный компонент отражает отношение руководителя образовательной организации к законодательству и другим правовым явлениям и его осознанное желание действовать в соответствии с законом. В этом случае мотивационный компонент правовой компетенции связан с понятием правосознания личности.

Когнитивный компонент проявляется в активной познавательной деятельности, направленной на исследование нормативно-правовых актов, основных теорий права, дефинитивного аппарата, основных справочно-правовых систем, оценку правовых норм с точки зрения существующей правовой реальности.

Деятельностный компонент заключается в реализации практической деятельности, позволяющей реализовать свою трудовую функцию в рамках правового поля и быть готовым к изменениям динамично развивающегося законодательства.

Рефлексивный компонент характеризуется способностью руководителя образовательной организации адекватно оценивать уровень своей правовой грамотности, прогнозировать условия ее совершенствования и обнаруживать внутренние ресурсы для новых способов правовых действий.

Таким образом, сущность, содержание и структура понятия «правовая компетенция руководителя образовательной организации» характеризуют его готовность к выполнению комплекса действий правового характера и владение средствами деловой коммуникации при взаимодействии с субъектами образовательных правоотношений.

Список литературы

1. *Сторожева О. И.* Развитие управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений: монография / под науч. ред. д-ра психол. наук, профессора Э. Э. Сыманюк. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2011. – 128 с.
2. *Филиппов В. М., Ефремов А. П.* Профстандарт руководителя образовательной организации // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. – 2013. – № 4. – С. 29–31.

УДК 378

Журавлева Наталья Николаевна

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления образованием,
Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск. E-mail: 2nzhur@mail.ru*

**ПРОБЛЕМА МОНИТОРИНГА
В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ
РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ**

В статье рассматривается проблема мониторинговой деятельности в образовательной организации. Представлен сравнительный анализ понятий «мониторинг» и «мониторинговое исследование», показано соотношение понятий «мониторинг» и «диагностика». Основная идея статьи заключается в утверждении необходимости создания в каждой образовательной организации системы оценки качества, реализации поставленной цели.

Ключевые слова: управление, качество образования, мониторинг, критерий, показатель качества образования.

Zhuravleva Natal'ja Nikolaevna

*Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor Of Department
of the Education Management, Novosibirsk State Pedagogical University*

**THE PROBLEM OF MONITORING WITHIN THE SYSTEM
OF CONTINUING PROFESSIONAL DEVELOPMENT
OF EDUCATIONAL LEADERS**

The article considers the problem of monitoring the activities of educational settings. The author analyses the concepts of 'monitoring' and 'monitoring research'. A central argument is that the system of monitoring and assessment of quality should be introduced in each educational setting.

Keywords: management, quality of education, monitoring, criterion, indicator of quality of education.

Ежегодно система образования в России модернизируется, возрастают требования к школе: повышение качества образования, внедрение новых информационных технологий,

соответствие новым образовательным стандартам. Перед современной педагогической наукой и практикой поставлена задача перехода от традиционных способов сбора сведений

о школе к педагогическому мониторингу, предполагающему длительное системное слежение за состоянием системы образования.

Модернизация системы подготовки педагогических кадров – это одна из важнейших причин актуализации наиболее важных проблем в формировании профессиональной компетентности руководителей образовательных организаций в условиях повышения квалификации. Одной из таких проблем в данной системе является мониторинговая деятельность в управлении современной школой.

В современном образовании ключевым направлением в управлении является разработка и внедрение системы оценки качества образования.

Идея качества актуальна для всех компонентов и уровней системы образования. Она одинаково применима для оценки материально-технической, кадровой, содержательной, нормативной и других подсистем. Реализация этой идеи дает возможность увидеть вклад субъектов деятельности того или иного иерархического уровня в общий результат.

Качество образования включает в себя:

- способность образовательной организации выполнять на определенном уровне свои функции и задачи;
- динамику процессов развития образовательной организации, совершенствование всех его структур как педагогической системы;
- позитивное восприятие образовательной организации обществом, участниками образовательного процесса;

– значимость образовательной организации как социокультурного института формирования духовности, воспроизводства интеллектуальных ресурсов;

– достижения педагогов, подготовленность и конкурентоспособность выпускников образовательной организации;

– совершенство подходов, технологий и процедур обеспечения качества образовательного процесса и его результатов.

Для каждой образовательной организации показатели качества всегда специфичны в узком смысле, так как они должны соответствовать той модели выпускника, которую определяют цели, задачи, содержание образования в данном учреждении, его кадровый потенциал, научно-методическое обеспечение и условия образования.

Тем не менее существуют показатели качества образования, определяющие качество результатов на уровне государственных стандартов и государственных заказов и являющиеся общими для всех образовательных учреждений:

- обученность учащихся;
- уровень сформированности ключевых компетенций;
- уровень владения творческой деятельностью;
- уровень воспитанности;
- уровень развития личности в психическом, социальном, биологическом аспектах;
- уровень жизненной защищенности, социальной адаптации.

Определение соответствия показателей качества образования реальной ситуации на практике – важнейшая проблема образования, и именно школа призвана решать сегодня проблему мониторинга качества образования.

Семантически понятие «мониторинг» восходит к латинскому *monitor*, означавшему когда-то старшего, более успешного ученика, помощника. Мониторинг (от англ. *monitoring* – контролирование) – систематическое наблюдение и оценка состояния различного рода процессов, явлений, событий, мнений.

Использование мониторинга позволяет отслеживать состояние контролируемых объектов, что дает возможность субъекту управления иметь достоверную оперативную информацию об их действительном положении, прогнозировать тенденции их развития.

Отработка понятия «мониторинг» и решение проблем его практического применения в педагогике еще не завершены. В традиционных изданиях встречаются определения педагогического мониторинга как изучения, диагностики, контроля, экспертизы и даже как метода, инструмента, средства. Подобное разнообразие трактовок можно объяснить сложностью феномена мониторинга.

Некоторые авторы (Ю. А. Лях, А. А. Шаталов, А. Е. Бахмутский и др.) удачно представляют его в виде многогранника, который при внимательном рассмотрении исследователем поворачивается то одной, то другой своей гранью. Наиболее яркими, с их точки зрения, являются такие

«границы» мониторинга, как наблюдение с целью контроля, оценки и прогноза; система получения данных для принятия решений; независимая экспертиза состояния образовательного процесса; функция управления, обеспечивающая получение обратной связи [1; 3–6].

Разнообразие трактовок мониторинга в управленческой литературе можно расценить как следствие определенной терминологической произвольности самих исследователей. С точки зрения смыслового содержания этих понятий, мониторинг не может быть инструментом, формой сбора, обработки и хранения педагогической информации, он обеспечивает управленческую деятельность, предоставляя информацию для анализа, планирования, организации и контроля.

Часто понятие «мониторинг» отождествляют с понятиями «мониторинговое исследование», «экспертиза». Что касается понятий «мониторинговое исследование», «экспертиза», то известные параллели между ними и мониторингом вполне допустимы. Рассматривая предметное содержание названных понятий, следует заметить, что они могут быть частью друг друга. Когда в процессе мониторинга разово исследуется какой-то один аспект, причем любой, то изучение выступает его составной единицей. Вместе с тем, всесторонне изучая определенный вопрос, например, здоровье детей, можно подвергнуть мониторинговому исследованию только ту его часть, которая подвержена

наибольшим изменениям. В приведенном примере ею может быть заболеваемость.

Некоторые исследователи (например, А. И. Бахмутский) не видят различий между мониторингом и экспертизой. Мониторинг, как и экспертиза, имеет вполне самостоятельный характер. Между ними больше различий, нежели сходства, в чем-то они даже противостоят друг другу. Экспертиза нередко оказывается одним из методов мониторинга; мониторинг же никогда не может быть составной частью экспертизы. Проведение мониторинга предполагает многократность замеров для установления динамики развития наблюдаемого объекта; для экспертизы характерны одноразовость и не повторяемость оценочных действий. По сравнению с мониторингом экспертиза менее технологична, менее ориентирована на нормы и стандарты, а более – на ценности и смыслы. Если в мониторинге предпринимаются специальные меры для обеспечения объективности собираемой информации, то при экспертизе предпочтение отдается субъективному мнению экспертов, их живому, личностному знанию, свежему и непредубежденному взгляду «людей со стороны» [1; 5].

Мониторинг отождествляют и с диагностикой. Содержательная сущность диагностики, действительно, близка мониторингу: как и последний, диагностика направлена на изучение наблюдаемого педагогического объекта с целью постановки диагноза его состояния и прогноза дальнейшего развития, а также регулирова-

ния и коррекции. Но в отличие от мониторинга диагностика проводится, как правило, эпизодически, одноразово и носит идентификационный характер. Она связана с выявлением и измерением свойств объекта; мониторинг, не исключая этого, в большей степени ориентирован на фиксацию изменений, происходящих в объекте под влиянием воздействия на него различных факторов.

Нередко в научных публикациях встречается использование словосочетания «мониторинговое исследование» в качестве синонима мониторинга. В этой связи уместно перефразировать слова А. С. Белкина о соотношении мониторинга и исследования: не всякий мониторинг – научное исследование, но и научное исследование – не мониторинг [2].

Мониторинг обладает рядом признаков научного исследования. Однако мониторинговое исследование носит практико-ориентированный, а не теоретический характер. Оно направлено не на получение новых знаний для объяснения и описания какого-то неизвестного науке явления, а на сбор необходимой для целей управления более широкой или глубокой информации о наблюдаемом объекте или его отдельных аспектах. Мониторинговое исследование может быть проведено в рамках основного мониторинга в связи с возникновением проблемы, для разрешения которой нужны дополнительные данные или сведения, сбор которых не предусматривался программой мониторинга [1].

Таким образом, соотнесение мониторинга со смежными, близкими ему понятиями проясняет причину их

отождествления: содержание большинства понятий входит в содержание мониторинга в качестве его отдельных элементов или процедур, а в определенных ситуациях он сам становится специфической формой некоторых из них. Имея что-то общее со смежными понятиями, мониторинг тем не менее отличается от них присутствием только ему особенностями: длительностью, систематичностью и непрерывностью отслеживания, многократностью повторения всех входящих в него процедур, способностью выявлять динамику изменений наблюдаемых объектов.

Поскольку перед современными образовательными организациями стоит задача создания и внедрения системы оценки качества образования, одним из основных современных требований в управлении такими организациями является создание внутренней модели системы оценки качества образования (ВСОКО), в основе которой должна лежать разработка его критериев и показателей в соответствии с целью образовательной организации.

Для оценки качества образования необходимо разработать критерии и показатели (индикаторы) развития образовательной организации, исходя из модели выпускника и модели

педагога, созданных на основе компетентного подхода.

Критерий (от греч. *kritērion* – средство для суждения, решения) – признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; мерило суждения, оценки¹. Измеряемую сторону критерия представляют с помощью показателей (индикаторов).

Индикаторы – аналитические расчетные показатели, содержательно характеризующие состояние и развитие системы образования. Цель формирования системы индикаторов – обеспечить пользователя аналитической информацией о состоянии и тенденциях развития системы образования для принятия решений.

Приведем пример критериев и показателей определения качества образования в школе (см. табл. 1).

Таким образом, для того чтобы обеспечить качество управления образовательной организацией, необходимо грамотно осуществлять мониторинг как способ определения результатов управленческой деятельности, заранее определив систему оценки качества реализации поставленной цели. Тогда цель будет диагностической и операциональной, а известно, что какова цель – такова и деятельность, какова деятельность – таков и результат.

¹ Большой энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.vedu.ru/bigencdic/31353/> (дата обращения: 20.02.2016).

Критерии и показатели системы мониторинговой деятельности образовательной организации

Качество учебного процесса	1. Выполнение учебных программ. 2. Уровень ЗУН. 3. Индивидуальная работа. 4. Внеурочная предметная деятельность. 5. Организация самостоятельной работы обучающихся
Качество организации методической работы	1. Методический уровень педагога. 2. Продуктивность работы. 3. Повышение квалификации педагога. 4. Распространение опыта
Качество организации воспитательного процесса	1. Общественная активность обучающихся. 2. Качество работы классных руководителей. 3. Качество общешкольных мероприятий. 4. Здоровье и физическая подготовка обучающихся
Качество условий организации образовательного процесса	1. Санитарно-гигиеническое состояние школы. 2. Обеспечение МТБ. 3. Охрана труда
Качество психологического сопровождения образовательного процесса	Комфортное сопровождение ОП

Список литературы

1. Бахмутский А. Е., Кондракова И. Э., Писарева С. А. Оценка деятельности современной школы: учебное пособие. – М., 2009. – С. 36–50.
2. Белкин А. С. Основы педагогических технологий: краткий толковый словарь. – Екатеринбург, 1995. – 128 с.
3. Дзыгивский П. И. Способ оценки качества высшего образования // Университетское управление: практика и анализ. – 2010. – № 6 (64). – С. 19–22.
4. Лях Ю. А. Проектирование системы педагогического мониторинга качества обучения на основании деятельностного подхода // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2010. – № 1. – С. 23–26.
5. Шаталов А. А., Афанасьев В. В., Афанасьева И. А., Гвоздева Е. А., Пичугина А. М. Мониторинг и диагностика качества образования. – М., 2008. – 322 с.
6. Янковская Н. А. Руководство по организации мониторинга качества образования. – М., 2009. – 272 с.

Дистенфельд Елена Владимировна

*Старший преподаватель кафедры психологии и педагогики,
Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск. E-mail: heldist@mail.ru*

Королькова Ольга Олеговна

*Кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры психологии
и педагогики, Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск. E-mail: ookorol@mail.ru*

РЕФЛЕКСИВНО-ОЦЕНОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В статье проанализированы возможности рефлексивно-оценочной деятельности студентов для формирования и совершенствования профессиональной компетентности участников образовательного процесса в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога и федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС 3+).

Ключевые слова: профессиональная компетентность, профессиональный стандарт педагога, федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС 3+), рефлексия, рефлексивно-оценочная деятельность.

Distenfeld Elena Vladimirovna

*Senior lecturer of the Department of psychology and pedagogics,
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk*

Korolkova Olga Olegovna

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of psychology
and pedagogics, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk*

ENHANCING DEVELOPMENT OF UNDERGRADUATE STUDENTS' PROFESSIONAL COMPETENCE THROUGH SELF-ASSESSMENT AND REFLECTIVE ACTIVITIES

The article analyzes the benefits of self-assessment and reflective activities of students for formation of their professional competence in accordance with the requirements of the professional standards for teachers and of the Federal State Educational Standard of Higher Education.

Keywords: professional competence, professional standard for teachers, Federal State Educational Standard of Higher Education, reflection, self-assessment, reflective activities.

Процесс реформирования современной системы российского образования способствовал принятию профессионального стандарта педагогов, утвержденного 18 октября 2013 года. Данный документ вступает в силу с 1 января 2017 года, это значит, что в процессе подготовки будущих педагогов важно сформировать следующие трудовые умения и навыки¹:

- формирование общекультурных компетенций и понимание места предмета в общей картине мира;

- определение на основе анализа учебной деятельности обучающегося оптимальных (в том или ином предметном образовательном контексте) способов его обучения и развития;

- владение технологиями диагностики причин конфликтных ситуаций, их профилактики и разрешения;

- владение методами убеждения, аргументации своей позиции.

Следовательно, преподавателям педагогических вузов в процессе подготовки будущих специалистов необходимо акцентировать внимание на формировании вышеперечисленных компетенций.

Одной из приоритетных составляющих образовательного процесса является рефлексивно-оценочная деятельность студентов, которая важна для определения перспективных направлений успешного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса.

Цель статьи – выявить возможности рефлексивно-оценочной деятельности студентов для становления профессиональной компетентности участников образовательного процесса.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- определить методики, адекватные для оценки уровня профессионализма преподавателей педагогических вузов;

- провести рефлексию учебных дисциплин, позволяющих сформировать перечисленные профессиональные компетенции;

- провести сопоставительный анализ полученных результатов;

- выявить направления совершенствования организации и реализации учебного процесса, в том числе направления повышения профессиональной компетенции преподавателей.

В процессе реформирования российского образования одним из актуальных направлений исследований становится рефлексия образовательного процесса. Преподаватели различных образовательных учреждений, реализующих программу высшего профессионального образования, взаимодействуя со студентами, реализуют разные формы рефлексивной деятельности [1–2; 4; 9].

Так, например, в статье О. В. Беликовой анализируется удовлетворенность студентов второго курса организацией учебной практики, в ходе

¹ Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс]. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/3071/файл/1734/12.02.15->

Профстандарт_педагога_(проект).pdf (дата обращения: 16.09.2015).

которой будущим специалистам необходимо было получить начальные профессиональные навыки. В публикации также даются методические рекомендации преподавателям по подготовке эффективной профессиональной практики студентов [3].

В ряде статей рассматриваются различные подходы к формированию рефлексивной деятельности студентов: творческий, деятельностный, проективный и технологический [7–8; 11–12]. Некоторые авторы в своих исследованиях уделяют большое внимание профессиональной компетенции преподавателей [5–6; 10].

Современные зарубежные авторы также обращаются к проблеме рефлексивной деятельности студентов. К. Александрейч анализирует возможности рефлексии как инструмента совершенствования практической деятельности, в том числе как средство оценивания педагогической практики. По мнению автора статьи, рефлексия позволяет изучить личностный профессиональный потенциал студентов-практикантов и выявить такие профессиональные трудности, как постановка целей, мотивация к процессу обучения, саморегуляция, выбор методов и форм обучения [13].

Л. Лейдис в своей статье подробно исследует самоконтроль и мотивацию к самооценке, которые считает важными аспектами процесса организации и реализации рефлексивной деятельности, поэтому, по мнению автора статьи, для формирования

навыков рефлексивной деятельности в процессе обучения необходимо использовать различные методы, с помощью которых развиваются самооценка и самоконтроль [14].

Ряд зарубежных авторов рассматривает рефлекссию как взаимосвязь между методами и средствами обучения студентов. Сторонники данной точки зрения считают, что рефлексивная деятельность предполагает проекцию результатов обучения, в которой основной акцент делается на удовлетворенность процессом обучения, а также предлагают возможные варианты совершенствования образовательного процесса и повышения успешности студентов в процессе обучения [15].

«Знание о рефлексии как способе деятельности является неотъемлемым элементом содержания образования. В самом простом случае элементарной рефлексии речь идет о необходимости постановки себе вопросов типа: “Что я делаю? Как я это делаю? Почему (зачем) я это делаю?”»²

Для формирования у студентов навыков рефлексии, выявления возможных путей роста профессиональной компетентности преподавателей в октябре 2015 г. авторами статьи была проведена рефлексивная диагностика учебных курсов «Культура речи» и «Педагогика». В диагностике приняли участие 76 студентов первого курса и 58 студентов третьего курса направления «Педагогическое образование» различных профилей.

² *Рефлексия в образовательном процессе: текстовое (символьное) электронное издание / авт.-сост.: Т. В. Рюмина, А. Г. Ряписова. № гос. регистрации в Информрегистре РФ – 0321502669. –*

Новосибирск: НГПУ, 2015. – ISBN 978-5-00023-624-6.

Студенты первого курса Института естественных и социально-экономических наук (далее – ИЕСЭН) оценивали дисциплину «Культура речи». Студенты третьего курса ИЕСЭН оценивали курс «Педагогика». Выбор этих курсов не случаен.

Во-первых, содержание представленных дисциплин направлено на достижение следующих планируемых результатов³:

– знание правовых, нравственных и этических нормы взаимодействия с субъектами образовательного процесса;

– умение устанавливать контакты с обучающимися разного возраста и их родителями (законными представителями), другими педагогическими и иными работниками;

– владение способами и приемами, способствующими развитию способностей ребенка;

– умение использовать различные теории построения конструктивного взаимодействия в современном образовательном пространстве.

Во-вторых, диагностика студентов третьего курса была проведена после прохождения ими производственной психолого-педагогической практики, что позволило организовать рефлексию формируемых и уже сформированных профессиональных компетенций. Студенты первого курса до середины октября выполняли на занятиях задания, которые позволили ли бы им осознать, что современному

педагогу необходимо владеть культурой речи.

Для выполнения рефлексивной деятельности были выбраны методики «Незаконченное предложение» и «Ассоциации».

Методика «Незаконченное предложение» включает в себя три высказывания, которые позволяют оценить значимость одной из дисциплин, которую изучали студенты первого и третьего курсов, а также удовлетворенность профессиональной компетентностью преподавателей, которые вели эти курсы.

Студентам предлагались следующие незаконченные фразы:

1. Курс оказался бесполезным потому, что...

2. Курс оказался ненапряжным потому, что...

3. Курс оказался полезным потому, что...

Среди высказываний необходимо было выбрать один вариант и закончить его.

Отметим, что большинство студентов, участвовавших в опросе (100 % первокурсников и 99 % третьекурсников), выбрали утверждение «Курс оказался полезным потому, что...».

Рисунок 1 представляет собой диаграмму ранжированных вариантов продолжения высказывания первокурсниками, рисунок 2 – ранжированные результаты ответов студентов третьего курса.

³ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению 44.03.01 «Педагогическое обра-

зование» (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]. – URL: http://www.osu.ru/docs/fgos/vo/bak_44.03.01.pdf (дата обращения: 16.09.2015).

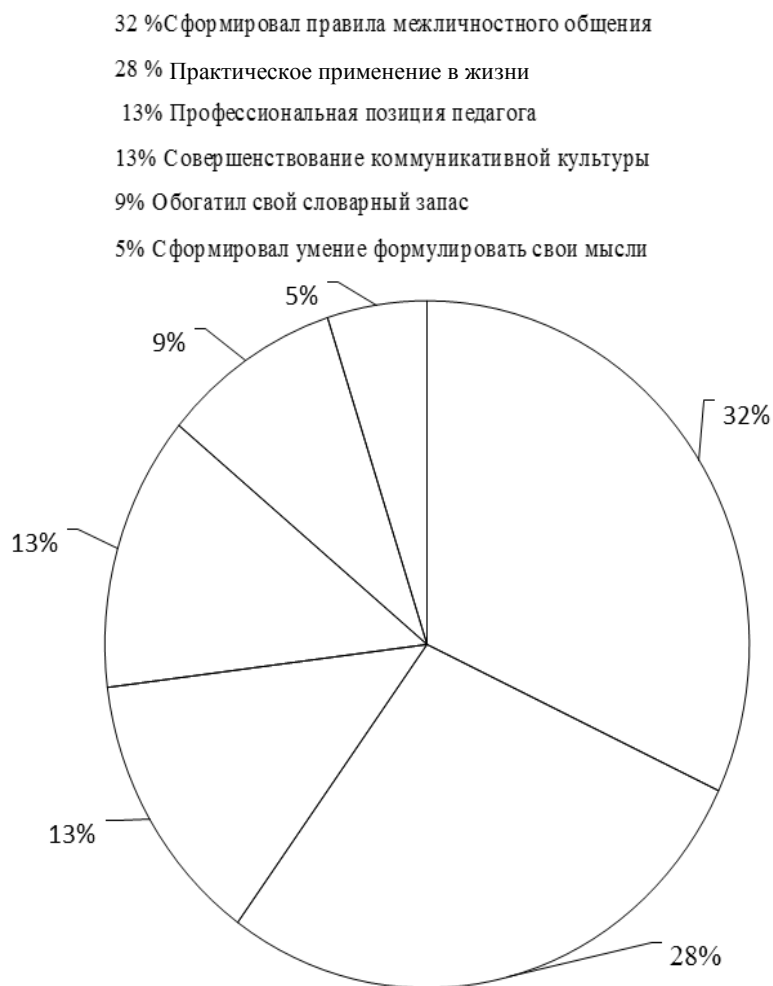


Рис. 1. Результаты проведения методики «Незаконченное предложение» на 1 курсе

Практическое применение в жизни

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что студенты осознают и отмечают практическую значимость курсов «Культура

речи» и «Педагогика» для дальнейшей профессиональной деятельности, а также высоко оценивают профессионализм преподавателей.

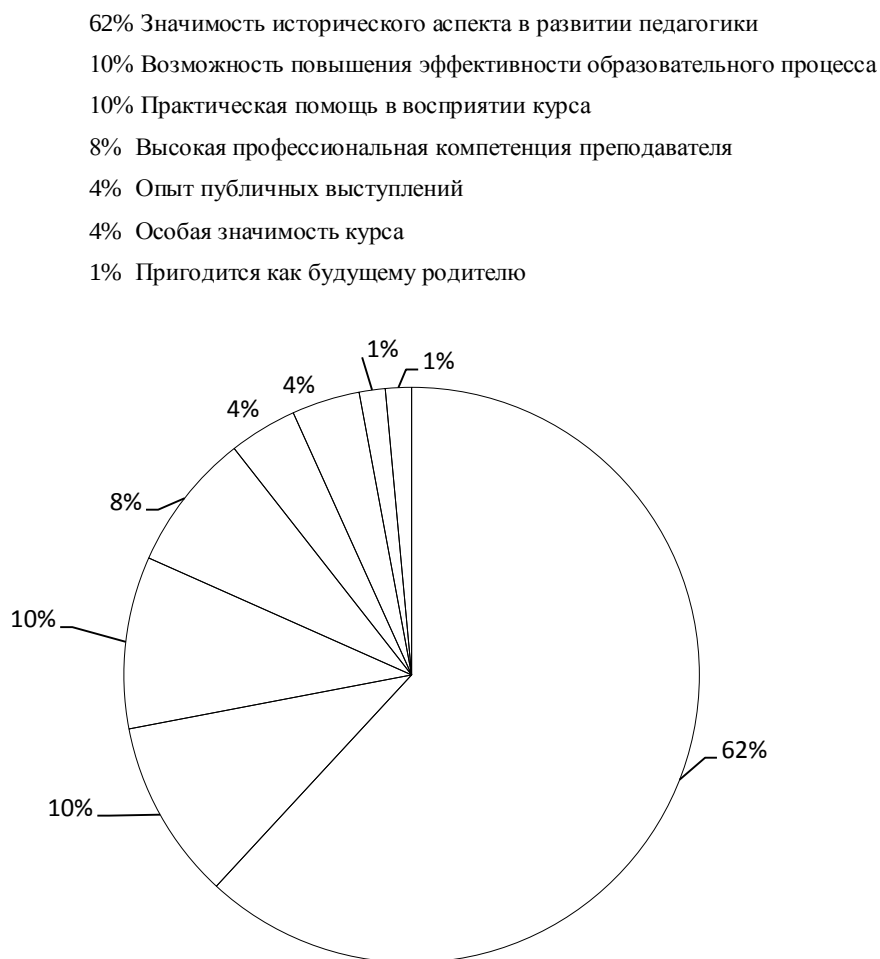


Рис. 2. Результаты проведения методики «Незаконченное предложение» на 3 курсе

Методика «Ассоциации» позволила выявить отношение студентов к образовательному учреждению в целом, а также особенности педагогического взаимодействия в учебно-воспитательном процессе. Обучающимся предъявлялась фотография

ФГБОУ ВПО «НГПУ» и предлагалось написать ассоциации, которые у них возникают. Ранжированные варианты ответов первокурсников репрезентированы на рисунке 3, студентов третьего курса – на рисунке 4.

30 % Позитивная обстановка
 29 % Новые знания и умения
 17 % Интересные и любимые преподаватели
 10 % Любопытство, ощущение нового
 9 % Сомнения, интерес
 4 % Отрицательные ощущения
 1 % Не ответил на вопрос

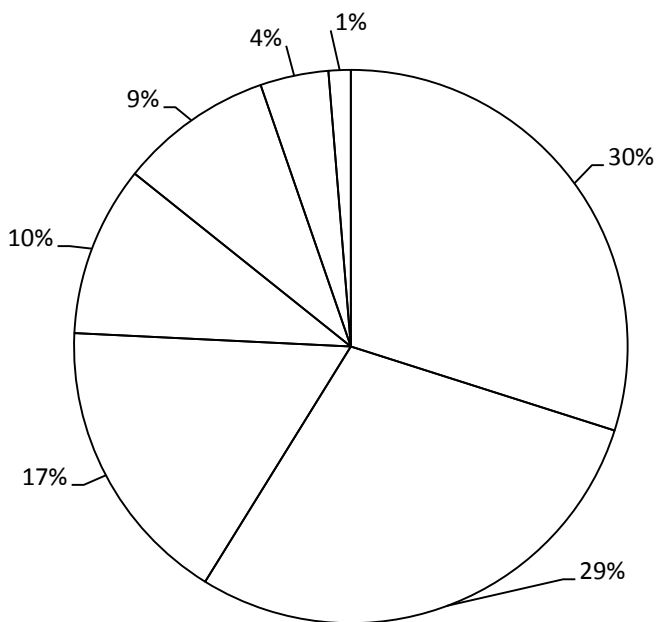


Рис 3. Результаты проведения методики «Ассоциации» на 1 курсе

Результаты проведения методики «Ассоциации» позволяют сделать вывод о том, что коллективу ФГБОУ ВО «НГПУ» удастся создать благоприятную психологическую атмосферу, мотивировать студентов к получению знаний и освоению будущей профессии.

Таким образом, возможности использования рефлексивно-оценочной деятельности студентов для становле-

ния профессиональной компетентности участников образовательного процесса заключаются в следующем:

1. Рефлексивно-оценочная деятельность студентов позволяет познакомиться с эффективными методиками рефлексии учебной дисциплины, учебного процесса и психологической атмосферы в учебном коллективе или заведении.



Рис 4. Результаты проведения методики «Ассоциации» на 3 курсе

2. Участие в рефлексивно-оценочной деятельности способствует практическому освоению рефлексивных методик.

3. Использование методики «Незаконченное предложение» для рефлексии учебной дисциплины позволяет студентам проанализировать значимость содержания курса для формирования общекультурных и профессиональных компетенций.

4. Результаты данной рефлексивной методики являются обратной связью для преподавателя как с точки зрения отобранного им содержания, так и с точки зрения организации и реализации процесса обучения.

5. Рефлексия с помощью методики «Ассоциации» позволяет определить психологическую атмосферу в учебном заведении, а также выявить уровень учебной мотивации студентов, особенности взаимодействия всех его участников.

Список литературы

1. *Архипова Г. С.* Принципы рефлексивной технологии в образовательном процессе вуза // Альманах современной науки. – 2013. – № 10 (77). – С. 19–23.
2. *Барангулова С. М.* Педагогические условия формирования компетентности студентов технического вуза через научно-исследовательскую деятельность // Молодой ученый. – 2012. – № 7. – С. 247–250.
3. *Беликова О. В.* Оценка удовлетворенности студентов младших курсов организацией учебной практики в медицинском университете // Известия Самарского научного Центра Российской академии наук. – 2014. – № 2, Т. 6. – С. 34–38.
4. *Дмитриева Е. Н.* К проблеме определения оснований становления целостной личности будущего педагога в процессе его профессиональной подготовки в вузе // Мир психологии. – 2004. – № 4. – С. 179–183.
5. *Карпов А. В.* Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, № 5. – С. 45–57.
6. *Костюков Н. Н.* Психолого-педагогическая концепция модернизации профессионального образования в вузе // Пути, средства, возможности модернизации образовательной системы: материалы научно-практической конференции 24–25 апреля 2009 г. – М.: РАО, АПСН, 2009. – С. 308–316.
7. *Семенов И. Н.* Творчество и человеческий капитал: рефлексивно-психологические аспекты взаимодействия и развития // Мир психологии. – 2010. – № 2. – С. 37–51.
8. *Пятков О. И.* Оценка эффективности деятельности преподавателей в повышении качества образования // Вестник Алтайского государственного технического университета им. И. И. Ползунова. – 2014. – № 7 (3). – С. 320–325.
9. *Романова М. В.* Профессиональная рефлексия студентов педагогов-психологов: методологический аспект // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 2. – С. 68–73.
10. *Третьякова Н. В.* Оценка качества работы преподавателя на основе методики многомерного анализа его деятельности // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. – 2011. – № 11 (81). – С. 151–155.
11. *Хлусова А. А.* Технологический подход к формированию рефлексивной компетентности студентов педагогических вузов // Высшее образование сегодня. – 2012. – № 4. – С. 13–16.
12. *Чернышова Е. В.* Оценка качества образования студентами путем анкетирования // Вестник Алтайского государственного технического университета им. И. И. Ползунова. – 2015. – № 3 (2). – С. 276–282.
13. *Alexandrache C.* Religion and Pre-Modern Romanian Society-Discourse Aspects in Foreign Travellers // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – Volume 63, 29 October 2012. – P. 152–158.
14. *Lades K. Leonhar.* Impulsive consumption and reflexive thought: Nudging ethical consumer behavior // Journal of Economic Psychology. – Volume 41, April 2014. – P. 114–128.
15. *Preston L. Benjamin, Lauren Rickards, Hartmut Fünfgeld, Rodney J. Keenan.* Toward reflexive climate adaptation research // Review Article Current Opinion in Environmental Sustainability. – Volume 14, June 2015. – P. 127–135.

Дистенфельд Елена Владимировна

*Старший преподаватель кафедры психологии и педагогики,
Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск. E-mail: heldist@mail.ru*

Чекалина Мария Сергеевна

*Ассистент кафедры психологии и педагогики,
Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск. E-mail: many280589@mail.ru*

КВН КАК ИНТЕРАКТИВНЫЙ МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

В статье рассматриваются возможности применения интерактивных методов по психолого-педагогическим дисциплинам. Проанализировано использование КВН как интерактивного метода для формирования профессиональных компетенций студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта высшего образования.

Ключевые слова: интерактивные методы, КВН, федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, профессиональные компетенции, педагогическое образование.

Distenfeld Elena Vladimirovna

*Senior lecturer of the Department of psychology and pedagogics,
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk*

Chekalina Maria Sergeevna

*Assistant of the Department of psychology and pedagogics,
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk*

HUMOUR COMPETITION AS AN INTERACTIVE METHOD OF DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCIES IN UNDERGRADUATE TEACHER EDUCATION STUDENTS

The article discusses the possibility of using interactive methods in teaching psychological and educational disciplines in the context of Initial Teacher Education.

The author analyses how interactive methods (e.g. humour competitions such as KVN – Club of the Funny and Inventive) contribute to successful developing professional

competencies in undergraduate teacher education students in accordance with the requirements of Federal State Educational Standard of Higher Education.

Keywords: interactive methods, KVN, Federal State Educational Standard of Higher Education, professional competence, initial teacher education.

Введение федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования третьего поколения меняет ориентиры отечественной системы образования. Главной целью проводимых реформ в системе высшего образования является развитие интеллектуальной, творческой личности, которая использует свой потенциал в различных сферах жизни¹.

Ориентация на новые цели образования – компетенции – требует не только изменения содержания изучаемых предметов, но и методов и форм организации образовательного процесса, активизацию деятельности обучающихся в ходе занятия, приближения изучаемых тем к реальной жизни и поисков путей решения возникающих проблем [4].

При составлении образовательных программ необходимо учитывать, что в соответствии с ФГОС ВО не менее 30 % от объема аудиторных занятий по направлению подготовки должны составлять интерактивные методы обучения. В процессе применения интерактивных методов студенты в большей степени выступают субъектами учебной деятельности, ведут диалог с преподавателем, активно участвуют в познавательном процессе, выполняя творческие, поисковые, проблемные задания [3].

Обратимся к определению интерактивного метода. Понятие интеракция происходит от английского слова *interact*, что значит взаимодействие. Следовательно, интерактивные методы можно перевести как методы, позволяющие студентам взаимодействовать между собой [6].

Е. А. Реутова считает, что для интерактивных методов обучения характерно рассмотрение развития и жизнедеятельности личности, созидания человеком своего «Я» в ситуациях общения и взаимодействия с другими людьми [8].

Также современные авторы считают, что интерактивная деятельность на занятиях предполагает организацию и развитие диалогового общения, которое ведет к взаимопониманию и к совместному решению не только общих задач, но и значимых для каждого студента. В ходе диалога анализируются обстоятельства, альтернативные мнения, принимаются продуманные решения [5; 9].

По мнению группы авторов к основным преимуществам интерактивных форм обучения относятся: активизация познавательной и мыслительной деятельности студентов; развитие навыков критического мышления; усиление мотивации к изучению дисциплины; развитие навыков владения

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт 44.03.01 «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата). – URL:

http://www.osu.ru/docs/fgos/vo/bak_44.03.01.pdf
(дата обращения: 15.06.2016).

современными техническими средствами и технологиями обработки информации; формирование и развитие умения самостоятельно находить информацию и определять уровень ее достоверности [1–2].

Таким образом, реализация на практике интерактивного метода предполагает вовлеченность в процесс и со стороны преподавателя, и со стороны студентов. В такую работу каждый участник вносит свой индивидуальный, неповторимый вклад, происходит обмен теоретическим и практическим опытом.

Одним из интерактивных методов является КВН по учебной дисциплине или ряду дисциплин. КВН предполагает, что на всех этапах подготовки к игре у участников (игроков команды) должны формироваться (закрепляться, углубляться) компетенции, отвечающие обучающим задачам конкретной дисциплины, а сам процесс игры должен создавать ситуации, в которых проявляются (закрепляются) компетенции, сформированные в рамках дисциплины.

Такая форма проведения предполагает активную самостоятельную подготовку студентов за пределами аудиторных занятий и требует от них определенных компетенций²:

- способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-6);
- готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса (ПК-6);
- готовность использовать систематизированные теоретические и прак-

тические знания для постановки и решения исследовательских задач в области образования (ПК-11).

Следовательно, КВН – это одна из эффективных форм построения субъект-субъектных взаимоотношений в современном образовательном пространстве.

В процессе формирования профессиональных компетенций, обозначенных выше, был разработан психолого-педагогический КВН как итоговое занятие по базовым дисциплинам «Педагогика» и «Психология».

Данная форма контроля проводилась для студентов 3 курса, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» различных профилей обучения. Основная цель этого мероприятия – формирование у студентов особенностей понимания взаимосвязи психолого-педагогических дисциплин, реализация в процессе творческой деятельности основных принципов психолого-педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Выбор данного метода итогового контроля обоснован требованиями ФГОС, а также особенностями общения студентов, обучающихся по данному направлению. В данных группах практически отсутствует совместная деятельность, которая могла бы сплотить студентов разных профилей обучения, поэтому подготовительная работа и участие в командной деятельности помогло ребятам построить конструктивное взаимодействие в процессе межличностного общения.

² Федеральный государственный образовательный стандарт 44.03.01 «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата). – URL:

http://www.osu.ru/docs/fgos/vo/bak_44.03.01.pdf (дата обращения: 15.06.2016).

Для занятия были разработаны задания, направленные на создание условий социально-психологического комфорта в условиях реализации вариативных форм осуществления образовательного процесса.

Реализация интерактивного метода в форме КВН кроме вышеперечисленных требований имеет особенности состязательной формы, поэтому были разработаны следующие конкурсы: визитка «Мы с Тамарой ходим парой», разминка «Незаконченные предложения», конкурс болельщиков «Театр экспромт», угадайка «Имидж образовательного учреждения», домашнее задание «А вот в наше время...».

Идея профессиональной тематики КВН по дисциплине должна проследиться в формулировке целей, задач, конкурсных заданиях, в освещении КВН как возможности его использования в профессиональной деятельности [7].

В первом конкурсе – визитке – студентам необходимо было подобрать такие примеры, которые бы демонстрировали взаимосвязь психологии и педагогики в практической деятельности. Разминка позволяла вспомнить известные пословицы и поговорки о воспитании, образовании, учителях, учениках и закончить их по-новому, ориентируясь на современную образовательную ситуацию.

Конкурс угадайка под название «Имидж образовательного учреждения» предполагал описание особенностей различных образовательных учреждений РФ. Игрокам давалось четыре описания образовательных

учреждений России (описание носило юмористический характер). Участникам команды необходимо было угадать, какое образовательное учреждение зашифровано в описании.

Для конкурса домашних заданий «А вот в наше время...» необходимо было снять видеоролик и отразить в нем особенности взаимодействия участников современного образовательного процесса. Особенность этого этапа в том, что нужно было не просто придумать юмористическую историю про школьную жизнь, а проанализировать изменения в современной системе образования.

В заключительной части мероприятия студентам были предложены вопросы рефлексивного характера, ответы на которые позволили предположить, что основным достижением такой формы итогового контроля стало сплочение студентов, их совместная подготовка, работа и решение задач.

Еще одним важным результатом работы стало осознание студентами, что такие методы, как КВН, можно использовать в профессиональной деятельности. Для подготовки к итоговому занятию студентам необходимо взаимодействовать друг с другом в процессе совместного творчества, вспоминать и анализировать изученный материал, проявлять творческие способности, формировать такие качества, как ответственность и дисциплинированность.

Таким образом, можно говорить об эффективности использования КВН в качестве итогового занятия по психолого-педагогическим дисциплинам.

Список литературы

1. *Бурдастых Е. Н., Тиняков О. А., Дмитриева Е. Л., Малышева Н. С.* Применение интерактивных методов в образовательном процессе высшей школы [Электронный ресурс]. – URL: <http://scientific-notes.ru/pdf/034-029.pdf> (дата обращения: 15.06.2016).
2. *Гулакова М. В., Харченко Г. И.* Интерактивные методы обучения в вузе как педагогическая инновация [Электронный ресурс]. – URL: <http://e-koncept.ru/2013/13219.htm> (дата обращения: 15.06.2016).
3. *Гущин Ю. В.* Интерактивные методы обучения в высшей школе // Психологический журнал. – 2012. – № 2. – С. 1–18.
4. *Двуличанская Н. Н.* Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций [Электронный ресурс]. – URL: <http://technomag.edu.ru/doc/172651.html> (дата обращения: 15.06.2016).
5. *Жумажанова С. Б., Бурдинская О. В.* Организация самостоятельной работы студентов через активные формы обучения // Современные образовательные технологии в мировом учебно-воспитательном пространстве. – 2016. – № 3. – С. 138–142.
6. *Панина Т. С., Вавилова Л. Н.* Современные способы активизации обучения: учебное пособие. – М.: Академия, 2006. – 176 с.
7. *Пономарева С. Я., Павлова Л. А., Тылюдина Е. В.* Тематический КВН – в арсенал творческого предметного обучения в вузе (из системы проведения математического КВН) // Вестник Ижевской государственной сельскохозяйственной академии. – 2007. – № 3 (13). – С. 24–26.
8. *Реутова Е. А.* Применение активных и интерактивных методов обучения в образовательном процессе вуза. – Новосибирск: НГАУ, 2012. – 58 с.
9. *Шамис В. А.* Активные методы обучения в вузе [Электронный ресурс]. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/aktivnye-metody-obucheniya-v-vuze> (дата обращения: 15.06.2016).

Бородина-Глебская Елена Адольфовна

*Старший преподаватель кафедры психологии и педагогики,
Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск. E-mail: psy-ped-iesen@mail.ru*

РОЛЬ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье доказывается необходимость развивать у будущих бакалавров – педагогов-психологов инклюзивного образования – важную в профессиональном и личностном отношении речевую компетентность, включающую в себя коммуникативно-речевую, речемыслительную и художественно-речевую компетенции. Определены основные пути (возможности) развития речевой компетентности студентов в условиях современного образовательного процесса в вузе. Обосновывается целесообразность системного подхода, который связывает в единое целое проведение семинарско-практических занятий на базе образовательных организаций, проведение конференций по результатам психолого-педагогических практик в интерактивном режиме, активное включение студентов в работу научной школы, использование в различных учебных курсах метода кейс-стади с опорой на художественные тексты.

Ключевые слова: речевая компетентность, коммуникативно-речевая, речемыслительная, художественно-речевая компетенции, интерактивные методы, кейс-стади, интенсивный семинар, научная школа, контекстный диалог.

Borodina-Glebskaya Elena Adol'fovna

*Senior Lecturer of the Department of Psychology and Pedagogy,
Novosibirsk State Pedagogical University*

THE ROLE OF INTERACTIVE TEACHING METHODS IN THE DEVELOPMENT OF LINGUISTIC COMPETENCE OF PROSPECTIVE INCLUSIVE EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS

In this article the author justifies the need to develop linguistic competence as an important professional and personal competence of prospective bachelors of inclusive educational psychology. Linguistic competence includes communicative, cognitive, and artistic aspects.

The basic ways of developing students' linguistic competence in higher educational institutions are identified. The author considers system approach which links university-based seminars and workshops, interactive conferences following professional placement, students' participation in research activities, and using the method of case studies based on literary texts.

Keywords: linguistic competence, communicative competence, cognitive and artistic speech competence, interactive methods, case study, intensive workshop, research school, contextual dialogue.

Профессиональная психолого-педагогическая деятельность по своей природе должна базироваться на речевой компетентности, которая состоит из трех взаимосвязанных и при этом относительно автономных компонентов: коммуникативно-речевой, речемышлительной, художественно-речевой компетенций [1; 6; 12; 14].

Наиболее очевидной в этом ряду, безусловно, выступает коммуникативно-речевая компетенция. Деятельность педагога-психолога образовательной организации строится как смыслозначимая коммуникация специалиста и нуждающегося в помощи ребенка, подростка, юноши или взрослого человека (педагога, родителя). Данная коммуникация предполагает глубокое, подчас развернутое во времени погружение психолога в проблемы субъектов образовательного процесса, связанные с детско-родительскими отношениями, особенностями психического и личностного развития, трудностями адаптации и социализации и т. д. При этом анализ сложившейся ситуации и поиск вариантов разрешения возникшей проблемы (чаще – совокупности проблем) возможен только в том случае, когда между психологом и партнером по общению устанавливаются доверительные отношения, когда обе стороны стремятся к разрешению трудной ситуации, и поэтому педагогу-психологу важно уметь:

- внимательно слушать;
- помогать собеседнику говорить;
- актуализировать у партнера саму потребность рассказывать о себе

(своих переживаниях, намерениях, поступках и т. д.);

- задавать вопросы;
- корректировать и направлять ответы;
- поддерживать спонтанную речь клиента;

– самому убедительно, интересно и понятно для любого партнера говорить и писать, т. е. формулировать психолого-педагогические рекомендации, составлять психологические заключения по результатам обследования, характеристики и т. д. [8–10].

Построение смыслозначимой коммуникации предполагает установление особого языка между говорящими, умение психолога подстраиваться под специфику речи другого человека, что трудно или невозможно сделать, если плохо развита так называемая языковая чувствительность, т. е. способность понимать и чувствовать природу и возможности родного языка, если недостаточно сформированы механизмы сложной речевой деятельности, которые позволяют строить диалог на уровне контекстного диалога, когда психолог помогает собеседнику лучше, полнее выразить свои переживания и мысли, видеть возможные перспективы развития беседы, своевременно переводить разговор в более «безопасное» русло, уточнять и развивать интересующую его тему и т. д. [2; 4–5; 7]

С коммуникативно-речевой компетенцией напрямую связана речемышлительная компетенция. Психолог обязан уметь думать. Диагностика, консультирование, построение коррекционно-развивающей работы

и в целом психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса предполагают высокий уровень речемыслительной компетенции психолога [4–5; 7; 13]:

- умение давать точное, полное, детализированное описание социальной ситуации развития конкретного ребенка, подростка и анализировать данную ситуацию;

- умение понимать, какие проблемы и закономерности психического и личностного развития, формирования детско-родительских отношений, отношений со сверстниками и педагогами стоят за наблюдаемыми конкретными поведенческими, в том числе вербальными проявлениями и эмоциональными реакциями детей и подростков, родителей, учителей, за результатами проведенной психодиагностики;

- умение прогнозировать ситуацию развития, давая точное развернутое описание вариантов развития;

- умение проектировать коррекционно-развивающую работу, осуществлять аргументированный выбор определенной технологии оказания психолого-педагогической помощи;

- умение описывать, анализировать и проектировать психолого-педагогические условия организации образовательного процесса.

Итак, к числу значимых профессионально-личностных компетенций психолога относятся коммуникативно-речевая и речемыслительная. В этом же ряду стоит, как было сказано выше, и художественно-речевая компетенция. К сожалению, этой стороне личностного и профессионального развития будущего психолога

должного внимания не уделяется, что является существенным упущением в профессиональной подготовке будущих педагогов-психологов. Мы убеждены в необходимости и возможности целенаправленного формирования данной компетенции.

Во-первых, искусство (и в первую очередь – литература) является неиссякаемым источником психологического знания, но в особых, художественных формах. Поэтому важно сформировать у будущего психолога интерес к произведениям искусства, потребность в их активном, субъектном восприятии. Во-вторых, искусство с его внимательностью и восприимчивостью к мельчайшим деталям и подробностям внутренней жизни человека может учить этому и будущего психолога, актуализируя или даже формируя у него интерес к человеку, его индивидуальным особенностям, мотивам поведения, способам построения отношений с другими людьми и т. д. [2; 4–5; 13–14].

Анализ реальной ситуации дает основание утверждать, что уровень сформированности данных компетенций, во многом определяющих эффективность деятельности педагога-психолога, является недостаточным, а проблема речевого развития студентов – будущих бакалавров в области психологии остается, пожалуй, одной из самых трудноразрешимых в современных условиях образовательного процесса. Причин тому много: облегченный доступ к уже готовой информации даже не актуализирует потребность в самостоятельной речевой деятельности, целью и смыслом которой

было бы построение (создание) собственных текстов в рамках учебного процесса; формирование основополагающих коммуникативно-речевых и речемыслительных функций затруднено фрагментарностью и кратковременностью так называемых контактных (аудиторных) часов, когда в силу специфики организации учебного процесса в вузе трудно построить и – главное – удержать на протяжении относительно длительного времени смысловое пространство, которое побуждает студентов активно мыслить и свободно эксплицировать собственные замыслы, вступать по поводу сложного психологического содержания в контекстный диалог, который выстраивается на основе механизмов монологической речи, рефлексировать по поводу собственных высказываний, стремиться их откорректировать, чтобы точнее, яснее, со всеми нюансами и подробностями передать то новое, неожиданное понимание (или, наоборот, непонимание), которое рождается в процессе контекстного диалога.

Особую тревогу вызывает состояние исследовательской функции речемыслительной деятельности будущих бакалавров психологии. Эта функция непосредственно лежит в основе таких составляющих профессиональной психологической компетенции, как умение спрашивать, «продвигаться» самому и «продвигать» собеседника по ходу повествования, умение делать выводы, определять еще недостаточно ясные области в высказывании и т. д. [3; 5; 7–8; 13].

Как могут быть сформированы у будущих бакалавров психологии коммуникативно-речевая, речемыслительная, художественно-речевая компетенции, составляющие содержание речевой компетентности? В практике работы ряда преподавателей кафедры психологии и педагогики Института естественных и социально-экономических наук сложился определенный подход к решению этой задачи.

Данный подход базируется на принципе системности, т. е. предполагается целостное построение учебного процесса, согласованные действия преподавателей по основным позициям в отношении к преподаванию, образованию в целом, к студентам. В этом случае возникает смысловое пространство, где каждый его участник субъектен, имеет право голоса, хочет и может (имеет принципиальную возможность) высказаться. А чтобы быть понятым, услышанным другими, начинает корректировать свои высказывания (решать речевые задачи разной степени сложности), стремясь лучше, глубже, полнее осознать собственный замысел – пытается осуществить высказывание еще раз – от самого начала до самого конца, чтобы возникло особое чувство удовлетворения от того, что собственная мысль «родилась», что она получила свое достойное воплощение в языке. Конечно же, речь неизбежно идет о сложном, контекстном диалоге, который лежит в основании образовательного процесса и который запускает в движение именно преподаватель, управляя этим процессом, являющимся и учебным (предметным),

и одновременно развивающим с точки зрения языка и речи [2–5; 13–14].

Надо отметить, что при всех трудностях и многочисленных проблемах современного учебного пространства в вузе открываются интересные возможности, которые можно эффективно использовать, даже технологизировать, выстраивая систему работы по речевому развитию студентов.

Во-первых, это проведение учебных занятий непосредственно на базе образовательных организаций – школьных и дошкольных. Отметим, что речь не идет о традиционной психолого-педагогической практике. Мы имеем в виду особую учебную форму, которая обеспечивает активное включение студентов в педагогическую ситуацию и по-настоящему деловые коммуникации. Разворачивается своеобразное сотрудничество педагогов, психолога образовательной организации, преподавателя и студентов – интерактивное по своей психологической природе. Рассмотрение какого-либо теоретического материала (психологического содержания) оказывается в неразрывной связи с наблюдением данного феномена в живой практике, что не исключает академического изучения, а дополняет, усиливает, насыщает живыми впечатлениями и помогает понять его (порой – эмоционально пережить) в многообразии проявлений. При этом изучаемые дисциплины могут быть разными. Но важна именно связь теории и практики, мышления и речи, мышления и эмоциональных переживаний, которые активизируют коммуникативно-речевые и речемыслитель-

ные процессы. Наблюдаемые психологические феномены (например, эмоции, взаимодействия между людьми, конфликтные ситуации и т. д.), которые разворачиваются в разнообразных психолого-педагогических ситуациях, анализируются; студенты учатся их описывать так, чтобы научный анализ (не житейский!) стал возможен. При этом желательно не только присутствие, но и активное участие педагогов и психолога образовательной организации. Руководителем взаимодействия и своего рода методологом является преподаватель. Его цель – задать и удержать научно-теоретическую планку обсуждения, выстроить его смысловой контекст, побудить участников глубже, полнее осмыслить увиденное. Подобного рода обсуждения позволяют участникам выйти в рефлексивную позицию по отношению к собственной речемыслительной и коммуникативно-речевой деятельности, своему поведению в коммуникативной ситуации (в том числе – к эмоциональным проявлениям, переживаниям), отрефлексировать уровень понимания, осмысления теоретического материала (идеальный вариант – у студентов возникает желание еще и еще раз перечитать, изучить данный материал). Если определять жанровую принадлежность таких занятий, то это модификация интенсивного семинара, в основе которого лежат: а) «погружение» в реальную психолого-педагогическую практику; б) активное, субъектное профессионально-личностное взаимодействие всех участников (субъектов) процесса; в) особая уста-

новка на связь теории (сложноорганизованного высказывания на уровне теоретического понятия) с психолого-педагогической практикой; г) диалоговые формы общения, которые обеспечиваются такими методами, как дискуссия, свободная беседа, индивидуальная и групповая рефлексия и др.; д) создание когнитивного диссонанса, проблемной ситуации [4–6; 8; 11; 13].

Во-вторых, это традиционные психолого-педагогические и производственные практики. Мы считаем, что эффективность практик должна качественно измениться в лучшую сторону, потому что им уже будет предшествовать опыт психолого-педагогических наблюдений с последующим скрупулезным обсуждением (модификацией, как было сказано выше, интенсивного семинара).

Становлению (развитию) речевой компетентности студентов могут способствовать традиционные (в смысле обязательные, предусмотренные учебными планами и программами) конференции. Но только в том случае, если они будут проводиться в интерактивном режиме. Ключевыми, стержневыми здесь являются дискуссионные формы построения содержательной коммуникации, которая держится на ярких, живых впечатлениях прошедшей практики. Принципиально, чтобы эти яркие, живые впечатления были осмыслены, а значит, «оречевлены», чтобы у студентов была актуализирована потребность понять, разобраться в собственных впечатлениях, проанализировать реалии современного образовательного процесса, чтобы возник (или усилился) интерес к личности ребенка,

подростка, чтобы возникла рефлексия по поводу собственного присутствия в образовательном пространстве школы или детского сада. Дискуссионные формы могут спровоцировать экспликацию глубинных личностных установок студентов, связанных с неразрешенными личностными проблемами, в том числе – «школьными» (в этом особый риск интерактивных, шире – диалоговых форм и методов работы). Но грамотно организованная дискуссия, неизбежно «цепляя за живое», создает замечательный эффект речевой активности – не только внешней, но и внутренней, давая мощный толчок к развитию внутренней речи.

Таким образом, актуализация и экспликация различных точек зрения, необходимость быть услышанным, отстаивание своей позиции – все это способствует становлению механизмов речи, развитию речевой деятельности, рефлексии по поводу собственных речевых и языковых возможностей, собственного речевого поведения. При этом подчеркнем: значимым является то, что развитие речемыслительной и коммуникативно-речевой компетенций связано с глубоким, интересным содержанием, предметом обсуждения, связывающим личность студента с личностью других в образовательном пространстве [2; 4; 11; 13].

В-третьих, совершенно особым, даже уникальным ресурсом, в нашем понимании, обладает работа студентов в научной школе (в том числе – с международным участием), которую несколько лет подряд проводит кафедра психологии и педагогики Института естественных и социально-

экономических наук. Поясним, в чем именно заключается уникальный ресурс научной школы в плане речевого развития студентов. Сам статус научной школы предполагает высокий теоретический уровень выступающих, что позволяет студентам услышать образцы качественной монологической речи, на которой строится подлинный академизм. Высокий теоретический уровень выступающих дает возможность слушателям-студентам понять сложное содержание. Полезным является то, что действительно авторитетные специалисты в теории и практике инклюзивного образования не стремятся «упростить» свои выступления, чтобы быть понятными именно студентам. Ведь те являются важной, но все-таки частью аудитории наравне с преподавателями вузов, практиками всех уровней инклюзивного образования. Это формирует у будущих психологов позицию слушателя, который стремится войти в смысловой контекст выступающего, вступить с ним во внутренний диалог и поэтому захотеть и суметь (важно то и другое) задать в отведенное по регламенту время свой вопрос, высказать свое суждение. Научная школа предполагает обучение. Это обучение во многом построено на интерактивных методах и приемах. Ярким доказательным примером является моделирование ситуации психолого-медико-педагогического консилиума (или других коллегиальных форм работы образовательной организации). Студенты не просто оказываются в ситуации увлекательного и содержательного диалога, но его активными участниками. При этом:

а) решается реальная, актуальная с точки зрения практической психологии и педагогики, особенно инклюзивного образования проблема; б) их партнерами оказываются настоящие квалифицированные педагоги, психологи, управленцы, а это качественно иной уровень обсуждения, когда одна из сторон – практики – действительно глубоко мотивированы в анализе и решении психолого-педагогических проблем и действительно являются носителями (адептами) определенного практического знания, идеологии, шире – культуры. Сам процесс умело и тактично направляется, регулируется теми преподавателями, которые владеют практикой и теорией данного вопроса, имеют большой опыт проведения консилиумов, научно-практических конференций, научных школ [2; 5; 11; 13].

В-четвертых, скажем о развитии художественно-речевой компетенции. Наиболее перспективным в этом отношении является метод кейс-стади, который при его грамотном использовании может обеспечить и художественно-речевое развитие студентов, и прямой выход на практику психологического консультирования и психолого-педагогической диагностики. Поэтому кейс-стади должен и может использоваться в ряде курсов как теоретической, так и практической направленности («Общая и экспериментальная психология», «Социальная психология», «Возрастная психология», «Социальная педагогика», «Качественные и количественные методы психологических и педагогических исследований»). Но чтобы образовательный эффект состоялся,

важно избежать опасности утилитарно-прагматического подхода к произведениям искусства, которые порой используются в качестве упрощенной иллюстрации, без учета уникальных возможностей этого материала и его особого рода «хрупкости» в процессе восприятия и попытки осмысления так называемыми реципиентами. В этом случае возможна профанация и даже извращение психологического содержания, представленного в формах искусства. И здесь главным инструментарием выступает технология художественно-речевого развития. Именно ее использование обеспечивает подлинный выход в пространство психологического анализа. Но при этом необходимо соблюдать ряд условий, важнейшим из которых является точно подобранный репертуар художественных произведений. Во-первых, это должны быть действительно художественные тексты (фильмы, литературные произведения), которые обозначают, глубоко, тонко раскрывают анализируемую проблему, дают ее яркую, живую характеристику. Во-вторых, это должны быть тексты, которые вызывают живой отклик у студентов, попадают в сферу их эмоциональных переживаний, жизненных проблем, что называется, задевают, а значит, актуализируют их личностные смыслы, эксплицируют глубинные установки, вызывая желание говорить, обсуждать, слушать других (разумеется, далеко не всегда можно сразу выйти на обсуждение). В-третьих, это должны

быть тексты преимущественно малых форм, чтобы у студентов была возможность еще и еще раз обратиться к одному и тому же тексту, открывая в нем что-то новое, неожиданное, ранее упущенное.

Вторым важным условием художественно-речевого развития студентов является то, что один и тот же текст используется при рассмотрении не одного какого-либо психологического феномена, а нескольких. Ведь в реальной жизни, как и в подлинном произведении искусства, психологические феномены существуют не изолированно друг от друга, а в сложном переплетении и взаимосвязи. Поэтому их анализ может порождать новые смыслы, а их описание требует высокого уровня развития языка и речи, наблюдательности, развитой речемыслительной деятельности, особого художественного чутья, глубинно связанного с психологизированным восприятием и мышлением.

Анализ художественных текстов внутри кейс-стади будет убедительней, если преподаватели работают в паре (диалоге), подключая к диалогу студентов, образуя полилог (разнообразие точек зрения, когда важно заметить и оценить каждую). При соблюдении данного – третьего – условия у студентов формируется представление о форме контекстного диалога по поводу сложного психологического содержания, в который они могут включаться не только эмоционально, но и интеллектуально [2–3; 5; 13–14].

Список литературы

1. *Андреев А. Л.* Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19–27.
2. *Асмолов А. Г.* Культурно-историческая психология и конструирование миров. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. – 768 с.
3. *Бородина-Глебская Е. А., Яковенко Т. Д.* Идеи Л. С. Выготского как инструмент построения модели художественно-речевого развития студентов в системе высшего педагогического образования // Идеи Л. С. Выготского в истории моего профессионального становления. – Новосибирск, 1997. – С. 29–35.
4. *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
5. *Выготский Л. С.* Психология развития как феномен культуры / под ред. М. Г. Ярошевского. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. – 512 с.
6. *Зимняя И. А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
7. *Леонтьев А. А.* Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Либроком, 2014. – 216 с.
8. *Маркова А. К.* Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 312 с.
9. *Митина Л. М.* Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта; Московский психолого-социальный институт, 1998. – 200 с.
10. *Охотникова В. В., Суртаева Н. Н.* Вопросы коммуникативной компетентности при подготовке специалиста в вузе. – СПб.: ИОВ РАО, 2002. – 118 с.
11. *Смолкин А. М.* Методы активного обучения. – М.: Высшая школа, 1991. – 176 с.
12. *Хасия Т. В.* Компетентностный подход: инновации и традиции в образовании современного педагога // Актуальные задачи педагогики: материалы междунар. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). – Чита: Молодой ученый, 2011. – С. 237–240.
13. *Чепель Т. Л.* Методика преподавания психологии: технология интенсивного образования: учебное пособие. – Новосибирск: НГПУ, 2006. – 425 с.
14. *Яковенко Т. Д.* Психологические условия развития будущих педагогов как компетентных читателей // Инновации в педагогическом образовании: материалы II междунар. научно-практической конф., г. Новосибирск, 22–24 октября 2008 г.: в 2 ч. – Новосибирск: НГПУ, 2008. – Ч. 2. – С. 136–144.

Истюфеева Жанна Николаевна

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики,
Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск. E-mail: jannaist@mail.ru*

ПСИХОТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТА ВУЗА

В статье представлен взгляд на возможности использования психотехнологии коучинг для развития личностной компетентности современного студента педагогического вуза. Используемые инструменты коучинга позволяют создать адекватные психолого-педагогические условия для активизации личностных ресурсов студента и расширения его зоны ближайшего развития в учебно-профессиональной деятельности.

Ключевые слова: личностная компетентность, коучинг, коуч-сессия, коуч-инструменты, «Пять вопросов планирования», шкалирование, «Колесо баланса».

Istyufeeva Zhanna Nikolaevna

*Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department
of Psychology and Education, Novosibirsk State Pedagogical University*

PSYCHOTECHNOLOGY FOR THE DEVELOPMENT OF UNDERGRADUATE STUDENTS' PERSONAL COMPETENCE

This article considers the possibility of using psycho coaching for developing personal competence in undergraduate students of pedagogical higher educational institutions.

Coaching tools and techniques allow to create psychological and educational conditions favorable for enhancing students' personal inner-resources and for expanding their zone of proximal development in learning and professional activities.

Keywords: personal competence, coaching, coaching session, coaching tools, "Five Questions planning", "Scaling", "Balance wheel".

В настоящее время система российского высшего образования находится в состоянии модернизации с целью переориентации профессиональной подготовки кадров на международные стандарты, в которых в качестве результата обучения рассматривается не подготовленность, а компетентность [1; 4–5; 8–9]. Понятие «компетентность» кроме знаниевой

составляющей характеризуется наличием таких качеств личности, как ответственность, стремление к совершенствованию, самообразованию, а также способности встраивать полученные знания в решение конкретных образовательных и профессиональных задач.

Таким образом, компетентность в основном имеет индивидуальную, личностную природу. Более того, личностная компетентность является

стержневой для профессиональной компетентности будущего специалиста, то есть служит основой для становления профессионально значимых качеств, благодаря которым возможны как индивидуальный стиль учебно-профессиональной деятельности, так и становление профессионального мастерства в определенной сфере деятельности.

В связи с актуальностью данной задачи в ФГОС ВО от 2015 года подчеркивается важность овладения студентом общекультурными, личностно ориентированными компетенциями, которые способствуют формированию самостоятельного, ответственного человека, толерантного и ориентирующегося в социальном пространстве, умеющего работать в команде¹.

Государственные концептуальные и программные документы дают ответ на вопрос о том, какая цель должна быть достигнута в результате освоения программы высшего образования, какими компетенциями должен обладать выпускник вуза, но в данных документах не содержится описание того, как это внедрить в систему современного высшего образования.

Актуальным становится использование таких психотехнологий, которые бы позволили создавать развивающее пространство для личностных компетенций у студента вуза посредством осознания и рефлексии по

социально-психологическим и личностным проблемам.

Одним из наиболее эффективных, апробированных в бизнес-практике, инновационных подходов является психотехнология коучинг. Коучинг возник на стыке психологии, менеджмента, философии, аналитики и логики.

В настоящее время существует несколько отличающихся друг от друга определений коучинга, каждое из которых отражает его определенную грань. Коучинг – это:

- технология для раскрытия потенциала личности с целью максимального повышения его эффективности [2];

- не только техника, которая применяется в определенных обстоятельствах, эффективный коучинг – это метод управления, метод взаимодействия с людьми, способ мышления, который не учит, а помогает учиться [3];

- искусство способствовать повышению результативности, обучению и развитию другого человека, опирающееся не на знание, опыт, мудрость или предвидение коуча, а на способность человека учиться самому и действовать творчески [7].

Концепция коучинга максимально соответствует концептуальным основам современного образования, обозначенным в нормативно-правовых актах и федеральном государственном образовательном стандарте.

¹ *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата).* (Утвержден приказом Министерства образования

и науки РФ от 14 декабря 2015 г. № 1426) [Электронный ресурс]. – URL: <http://fgosvo.ru/> (дата обращения: 30.08.2016).

В основе ФГОС ВО лежит системно-деятельностный подход, который обеспечивает формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию, проектирование и конструирование социальной среды развития обучающихся в системе высшего образования, активную учебно-профессиональную деятельность студентов, построение образовательного процесса с учетом индивидуальных, возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся².

Важно отметить, что внедрение коучинга в образование является, по сути дела, формированием новой модели обучения, основанной на принципе стимулирования самообучения, обогащения личностной компетентности. Один из наиболее важных результатов коучинга – это повышение осознанности и ответственности. Чем выше уровень уверенности и осознанности студента, тем выше будет его мотивация к использованию возможностей обучения и к принятию ответственности за повышение своего профессионального уровня.

Методы и технологии коучинга позволяют ясно увидеть цель деятельности, сформулировав ее в определенном формате, и спроектировать индивидуальный маршрут ее достижения, максимально вдохновляющий и раскрывающий потенциал человека.

В качестве примера использования коучинга для развития личностной

компетентности студентов, в частности, для развития способности к самоорганизации и самообразованию в учебно-профессиональной деятельности можно привести реализацию учебной дисциплины «Технология организации самостоятельной работы студентов» (ТОСПС) для первокурсников педагогического вуза [6].

Использование психотехнологии коучинг происходит в виде классической коуч-сессии, состоящей из пяти ключевых открытых вопросов, сформулированных определенным образом, что позволяет расширять рамки сознания, стимулирует поиск ответов и решений, выстраивает логические и причинно-следственные связи. Приведем эти вопросы:

1 вопрос: что ты хочешь, чтобы произошло? (цель деятельности);

2 вопрос: что произойдет тогда, когда ты достигнешь цели? (цель цели деятельности);

3 вопрос: как ты можешь этого достичь? (стратегии достижения цели деятельности);

4 вопрос: что может помочь в достижении цели деятельности? (ресурсы для достижения цели);

5 вопрос: как ты узнаешь, что достиг цели деятельности? (успешность результата).

Использование формата коуч-сессии на занятии со студентами представлено в двух видах: во-первых, в виде логики модульного содержания

² *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата).* (Утвержден приказом Министерства образования

и науки РФ от 14 декабря 2015 г. №1426) [Электронный ресурс]. – URL: <http://fgosvo.ru/> (дата обращения: 30.08.2016).

ния всего курса «Технология организации самостоятельной работы студентов», что позволяет смоделировать и спланировать весь путь обогащения личностной компетентности студента педагогического вуза, во-вторых, каждое занятие строится по вопросам коуч-сессии и задает обучению личностно ориентированный контекст. Структура содержания курса «Технология организации самостоятельной работы студентов» представлена тремя модулями.

Модуль 1. Университет как пространство непрерывного профессионального образования.

Тематика занятий:

1) специфика и задачи высшего профессионального образования в современных социально-экономических условиях;

2) организация и структура управления ФГБОУ ВО «НГПУ».

Варианты вопросов студентам по темам, входящих в данный модуль: что ты хочешь получить в процессе получения высшего образования? Что произойдет, когда ты получишь желаемый результат? Как это конкретно будет выглядеть? Зачем мне нужно получение данного результата? Иными словами, используются ключевые вопросы, связанные с целью и целью цели.

Модуль 2. Личность студента: новая социальная ситуация развития.

Тематика занятий:

1) особенности психического развития и становления личности в юношеском возрасте;

2) содержание жизнедеятельности студента;

3) основы личной самоорганизации и тайм-менеджмента;

4) культура поведения в вузе.

Варианты вопросов студентам, которые формулируются в контексте темы модуля: что нужно, чтобы это произошло? Что ты выиграешь, если достигнешь/не достигнешь цели? Когда я готов начать этот процесс? Как ты можешь этого достичь? Кто или что может тебе помочь? Используются ключевые вопросы, связанные со стратегией и ресурсами достижения цели.

Модуль 3. Студент как субъект учебно-профессиональной деятельности.

Тематика занятий:

1) учебно-профессиональная деятельность как ведущая для студента: ее специфика и содержание, отличие от учебной деятельности;

2) самостоятельная работа студента как условие и результат эффективности и качества обучения в вузе;

3) внеаудиторная самостоятельная работа студента;

4) технология самостоятельной работы студента с текстами;

5) контроль эффективности и оценка результатов обучения в системе высшего профессионального образования.

Варианты вопросов студентам: как я узнаю о том, что достиг желаемого? Когда этот процесс завершится? Что конкретно мне следует делать для достижения цели? Какие препятствия возможны на моем пути? Используются ключевые вопросы, связанные достижением успешного результата.

Таким образом, структура каждого занятия соответствует логике ключевых вопросов, которые позволяют проявиться образу, видению цели и образовательного маршрута, «индивидуальной карты» по ее достижению. Например, вопрос «Кто я?» через определенный промежуток времени помогает четко определить, что нужно развивать, где участвовать и, наконец, какие виды деятельности, качества личности важны лично для студента.

Логическим продолжением является техника «Колесо». Каждый сектор – это отдельное направление жизнедеятельности студента, а одновременное использование с техникой шкалирования «от 1 до 10 баллов» – инструмент рефлексии и планирования. Таким образом, возникает «Колесо индивидуальной траектории развития студента».

На первом занятии студенты проговаривают свои ожидания от совместной работы, что им хотелось бы получить и что им это даст, а главное, зачем им это нужно. Рассказывая о содержании курса, обсуждается вопрос о том, как они смогут использовать полученные знания и навыки в учебно-профессиональной деятельности, в будущей профессиональной деятельности и в жизни. Выясняется, какие формы подачи материала им больше всего интересны, что их мотивирует на активную работу в процессе обучения, а что, наоборот, снижает заинтересованность и включенность, и почему.

На заключительном этапе студент должен найти для себя ответы на

следующие ключевые вопросы в контексте содержания учебной дисциплины: достигнуты ли поставленные цели? Какие изменения были внесены в планы и почему? Чему научил данный опыт? Что я сделаю теперь по-другому? В результате ошибки и неудачи воспринимаются студентами не как проигрыш, а как ценный опыт, который позволит более эффективно продвигаться вперед.

Коучинг может считаться осуществленным только в том случае, если студент (группа студентов) приходит к искреннему осознанию необходимости самообразования, самоорганизации для достижения своих личных и учебно-профессиональных целей. Многим студентам нелегко увидеть связь своего профессионального будущего с сегодняшним студенческим днем. Ближе к выпускным курсам каждый студент уже задумывается о своих ценностях и о том, чего он хочет достичь в своей жизни в соответствии с ними, но часто он боится двигаться в направлении этих целей, ставить их и им подчиняться. Задача преподавателя – помочь ему прийти к этому осознанию.

Таким образом, потребность в использовании психотехнологии коучинг в современном вузе очевидна, особенно с первокурсниками, т. к. они уже готовы ставить перед собой учебно-профессиональные цели, способны оценить их значимость для себя и своей дальнейшей жизни, но не знают, как с этими целями работать, и не знакомы с эффективными инструментами для их достижения. При этом важно отметить, что личностная компетентность студента особенно

актуальна в связи с таким трендом, как «пожизненное образование» «образование через всю жизнь», суть которого заключается в неформальном обучении и самообучении на протяжении всей жизни.

Психотехнология коучинг может с успехом применяться в процессе преподавания разных дисциплин и открывает множество перспектив для развития личностной компетентности студента и расширения их зоны ближайшего развития в учебно-профессиональной деятельности.

Список литературы

1. *Артюхина А. И.* Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен: монография. – Волгоград: Изд-во ВолГМУ, 2006. – 237 с.
2. *Аткинсон М., Чойс Т. Рае.* Достижение целей: пошаговая система. – М.: Альпина Паблишер, 2015. – 281 с.
3. *Голви Т.* Работа как внутренняя игра: раскрытие личного потенциала. – М.: Альпина Паблишер, 2013. – 266 с.
4. *Дегтерев В. А., Балдина М. Ю.* Творческое саморазвитие личности студента вуза // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 2. – С. 18–21.
5. *Зимняя И. А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
6. *Истюфеева Ж. Н.* Технология организации самостоятельной работы студентов [Электронный ресурс]: учебно-методический комплекс. – URL: <https://lib.nspu.ru/views/library/2709/web.php>. (дата обращения: 30.08.2016).
7. *Парслоу Э., Рей М.* Коучинг в обучении: практические методы и техники. – СПб.: Питер, 2003. – 204 с.
8. *Подымова Л. С., Дубицкая Е. А., Борисова Н. Ю., Духова Л. И.* Педагогика: учебник / под общ. ред. Л. С. Подымовой, В. А. Сластёнина. – М.: Юрайт, 2015. – 332 с.
9. *Сахарчук Е. И.* Управление качеством подготовки специалистов в педагогическом вузе: гуманитарный подход: монография. – Волгоград: Перемена, 2003. – 260 с.

УДК 371

Судоргина Любовь Вилениновна

*Заслуженный учитель Российской Федерации, учитель высшей категории,
МБОУ Гимназия № 14 «Университетская», г. Новосибирск*

E-mail: lubov_sudorgina@mail.ru

ИНДИВИДУАЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ КАК ОСНОВА КАЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается проблема индивидуализации и дифференциации образовательного процесса в современной гимназии. Отмечается необходимость программного развития и формирование индивидуального подхода в системе образовательного учреждения как наиболее эффективного, направленного на развитие индивидуальных способностей каждого участника образовательных отношений.

Ключевые слова: программа развития, индивидуализация в образовании, образовательная система гимназии.

Sudorgina Ljubov' Vileninovna

*Honored Teacher of the Russian Federation, the highest category of teacher,
Gymnasium № 14 "University", Novosibirsk*

INDIVIDUAL SUPPORT OF PARTICIPANTS OF EDUCATIONAL RELATIONS AS THE BASIS FOR QUALITY EDUCATION

The article deals with the problem of individualization and differentiation of educational process in modern secondary schools (with the main focus on such type of school as a gymnasium). The author considers organized development programmes and individual approach in the environment of educational settings as the most effective for developing individual abilities of each participant of educational relations.

Keywords: organized development programme, individualization in education, the educational environment of a gymnasium.

В последние годы в педагогическом сообществе особое место отводится обсуждению проблемы индивидуализации обучения и воспитания учащихся. Свое мнение о решении данной проблемы высказывают как теоретики, так и практики. Обращение к данной теме обусловлено тем,

что в меняющемся мире изменяется и ребенок, в связи с этим требуется изменение подходов к его образованию. Основные тенденции в подходах к образованию детей связаны с индивидуальным подходом, индивидуализацией и дифференциацией как самых

эффективных в построении не обезличенного обучения, а обучения, направленного на развитие индивидуальных способностей каждого ребенка. Это непростая задача, особенно сложно решаемая в тех педагогических коллективах, где большинство учителей используют фронтальные формы работы с учащимися, ориентируются на «среднего ученика» и знаниевый подход в обучении.

Выбор направлений и форм индивидуализации остается за образовательными организациями, но построить образовательный процесс, в основе которого индивидуализация, невозможно, если отсутствуют практический опыт и понимание педагогическим коллективом сущности процесса индивидуализации. В связи с этим в образовательной организации должна быть разработана не только стратегия индивидуализации, но и продумана система научно-методического сопровождения педагогов [7], основанная на изучении практического опыта и определяющая перспективы профессионального развития педагогического коллектива.

Понимание того, что в нашей образовательной организации есть практический опыт индивидуализации и есть возможность совершенствования образовательных результатов, убеждает нас в том, что в настоящее время реализация права учащихся на полноценное и свободное развитие должна стать ведущей идеей индивидуального сопровождения учащихся. Взрослые участники образовательных отношений – учителя и родители – также нуждаются в постоянной поддержке,

т. е. сопровождении, но на несколько другом уровне, чем дети.

По нашему мнению, сопровождение – это целостная, системно организованная деятельность, в процессе которой создаются условия для успешного развития участников образовательных отношений. Таким образом, целью сопровождения является создание оптимальных психолого-педагогических, коррекционно-развивающих условий образования и взаимодействия в образовательной деятельности в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями, уровнем актуального развития, состоянием здоровья, социального окружения. Основным результатом индивидуального сопровождения является возможность на реализацию права качественного образования в соответствии со способностями, возможностями и потребностями учащихся; для учителей – развитие профессионализма; для родителей – активное участие в образовании собственного ребенка внутри образовательной организации.

Индивидуальное сопровождение – это сотрудничество, соучастие, сопереживание всех участников образовательных отношений на каждом этапе взросления и становления личности. Когда у ребенка или взрослого возникают трудности, рядом должен оказаться соответствующий специалист, который поможет решить возникшую проблему. Сопровождение – это особый способ помощи в преодолении актуальных проблем развития. Особенностью индивидуального сопровождения является то, что специалист помогает принять решение, но выбор

остается за человеком, и ответственность за этот выбор тоже на нем. Смысл сопровождения состоит в том, чтобы научить каждого решать свои проблемы самостоятельно, используя собственные ресурсы и ресурсы окружения.

Сопровождение предполагает создание педагогом условий для принятия решения субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора, а также для успешного обучения в ситуациях школьного взаимодействия. Сопровождение – это комплексный метод, в основе которого лежит единство четырех функций: диагностики существа возникшей проблемы; информации о путях возможного решения проблемы; консультации на этапе принятия и выработки плана решения проблемы; первичной помощи при реализации плана решения.

Для эффективной организации индивидуального сопровождения используются основополагающие теории индивидуализации обучения таких авторов, как Инге Унт [9], А. С. Границкой [1], В. Д. Шадрикова [10–11], представленные в обобщенном виде Г. К. Селевко [4–5].

Индивидуальное обучение – форма, модель организации учебного процесса, при которой: 1) учитель взаимодействует лишь с одним учеником; 2) один учащийся взаимодействует лишь со средствами обучения (книги, компьютер и т. п.). Главным достоинством индивидуального обучения является то, что оно позволяет полностью адаптировать содержание, методы и темпы учебной деятельно-

сти ребенка к его особенностям, следить за каждым его действием и операцией при решении конкретных задач; следить за его продвижением от незнания к знанию, вносить вовремя необходимые коррекции в деятельность как обучающегося, так и учителя, приспосабливать их к постоянно меняющейся, но контролируемой ситуации со стороны учителя и со стороны ученика. Все это позволяет ученику работать экономно, постоянно контролировать затраты своих сил, работать в оптимальное для себя время, что, естественно, позволяет достигать высоких результатов обученности. Индивидуальное обучение в таком виде применяется в массовой школе весьма ограниченно (для занятий с девиантными детьми).

Индивидуальный подход – это: 1) принцип педагогики, согласно которому в процессе учебно-воспитательной работы с группой учитель взаимодействует с отдельными учащимися по индивидуальной модели, учитывая их личностные особенности; 2) ориентация на индивидуальные особенности ребенка в общении с ним; 3) учет индивидуальных особенностей ребенка в процессе обучения; 4) создание психолого-педагогических условий не только для развития всех учащихся, но и для развития каждого ребенка в отдельности.

Индивидуализация обучения – это: 1) организация учебного процесса, при котором выбор способов, приемов, темпа обучения обуславливается индивидуальными особенностями учащихся; 2) различные учебно-методические, психолого-педагогические и ор-

ганизационно-управленческие мероприятия, обеспечивающие индивидуальный подход. Технология индивидуализированного обучения – такая организация учебного процесса, при которой индивидуальный подход и индивидуальная форма обучения являются приоритетными. Индивидуальный подход как принцип осуществляется в той или иной мере во всех существующих технологиях, поэтому индивидуализацию обучения можно также считать «проникающей технологией». Однако технологии, ставящие во главу угла индивидуализацию, делающие ее основным средством достижения целей обучения, можно рассматривать отдельно, как самостоятельную систему, обладающую всеми качествами и признаками целостной педагогической технологии.

Акцент целей: сохранение и дальнейшее развитие индивидуальности ребенка, его потенциальных возможностей (способностей); содействие средствами индивидуализации выполнению учебных программ каждым учащимся, предупреждение неуспеваемости учащихся [8]; формирование общеучебных умений и навыков при опоре на зону ближайшего развития каждого ученика; улучшение учебной мотивации и развитие познавательных интересов; формирование личностных качеств: самостоятельности, трудолюбия, творчества.

Концепции индивидуализации обучения

Гипотеза Инге Унт: в современных условиях главной формой индивидуализации обучения является самостоятельная работа учащегося в школе и дома [9].

Гипотеза А. С. Границкой: в рамках классно-урочной системы возможна такая организация работы класса, при которой 60–80 % времени учитель может выделить для индивидуальной работы с учениками [1].

Гипотеза В. Д. Шадрикова: развитие способностей эффективно, если давать ребенку картину усложняющихся задач, мотивировать сам процесс учения, но оставлять ученику возможность работать на том уровне, который для него сегодня возможен, доступен [10–11].

Общие особенности технологий индивидуализации: учет факторов, которые обуславливают неуспеваемость школьников (пробелы в знаниях, дефекты в мышлении, в навыках учебной работы, пониженная работоспособность и др.); способы преодоления индивидуальных недостатков в знаниях, умениях и навыках, в процессе мышления; учет и преодоление недостатков семейного воспитания, а также неразвитости мотивации, слабости воли; оптимизация учебного процесса применительно к способным и одаренным учащимся (творческая деятельность, сочетание классной и внешкольной работы); предоставление свободы выбора ряда элементов процесса обучения; формирование общеучебных умений и навыков; формирование адекватной самооценки учащихся; использование технических средств обучения.

В программе развития гимназии также используется теория тьюторского сопровождения, разработанная группой авторов под руководством Т. М. Ковалевой [2]. Кроме того,

в программу включены идеи, сформулированные в работах В. Б. Лебединцева и др. «Индивидуальные маршруты и программы как основы обучения в школе» [3].

Программа МБОУ Гимназия № 14 «Университетская» представляет опыт работы педагогического коллектива в реализации программы развития учреждения до 2016 года «Индивидуализация. Качество. Успешность» и стратегию дальнейшего развития индивидуализации образовательного процесса на основе современных педагогических теорий и практик.

При проведении проблемно ориентированного анализа состояния образовательной среды учреждения в 2010 году группа разработчиков программы развития определила, что в школе создана гуманитарная образовательная среда, которая обладает следующими признаками: философия развития соответствует гуманитарной парадигме, направленной на осмысление человеком своего места в мире, в овладении способами взаимодействия с ним и понимании педагогами образования как личностно значимой ценности; образовательный процесс построен как целостная система, которая формируется на принципиально иной по сравнению с традиционной стратегией образования, в основе которой не логика научного знания, объективно отчужденная от человека, а логика вхождения человека в мир знания, которая согласуется с логикой процесса познания; учебный процесс основан на осмыслении предшествующего опыта учеников, удовлетворении жизненно значимых для него об-

разовательных потребностей, создании условий для построения индивидуального образовательного маршрута; особые свойства образовательной среды проявляются в универсальности образования, что выдвигает на первый план вооружение учащихся универсальными способами действий по добыванию и переработке нового знания, которые могут понадобиться при решении неизвестных задач, в том числе и в будущем; сформировано открытое образовательное пространство, характеризующееся информированностью, включенностью в деятельность, принятием совместных решений всех участников образовательного процесса и возможностью его расширения в зависимости от личностных образовательных потребностей учащихся; создана воспитательная система, в основе которой демократический уклад школьной жизни, создающий реальные условия для участия учащихся в принятии решений и управления учреждением; развивается государственно-общественное управление образовательным учреждением, действуют управляющий совет, благотворительный фонд содействия и развития «Детство», родительские советы в классных коллективах; открытость образовательной системы осуществляется через представление публичных отчетов и докладов, сайт, школьные СМИ, сотрудничество с городскими СМИ, вхождение в профессиональные сообщества и ассоциации. Учреждение является членом Ассоциации лицеев и гимназий Новосибирской области

и Ассоциации лучших школ, лауреатом Всероссийского конкурса «Лучшие школы России – 2007».

Особенность модели образовательной среды заключается в трехслойной композиции взаимосвязанных элементов, сформированной на основе определенных принципов развития, объединенных общей идеей и целью функционирования и единства управления.

В соответствии с результатами проблемно ориентированного анализа разработана программа развития образовательного учреждения до 2016 года «Индивидуализация. Качество. Успешность»¹. Индивидуализация как основной подход к организации образовательного процесса обеспечивает новое качество образования, в результате создаются условия для успешной жизнедеятельности участников образовательных отношений. Индивидуализация как механизм совершенствования образовательного процесса, качество как измеритель его эффективности, успешность как результат деятельности учреждения.

Основным условием развития образовательной среды до 2016 года определено сочетание высокого педагогического профессионализма учителей и внутренней образовательной мотивации учащихся. Первое обеспечивается за счет построения гуманистической, технологичной, научной системы развития педагогического коллектива, второе – за счет ориентации во взаимодействии с учениками

на развитие их познавательной активности, общеучебных и надпредметных умений, эмоциональной привлекательности образовательного процесса. Пять лет реализации данной стратегии позволили создать в школе основу для разработки новой идеи развития учреждения, предусматривающей создание школы индивидуального образования. Рассмотрим основные результаты, подтверждающие данный вывод.

Создана мультипрофильная модель организации обучения учащихся 10–11 классов по индивидуальному учебному плану, основной идеей которой является предоставление учащимся и родителям права самостоятельного выбора предметов для изучения на углубленном или профильном уровне с учетом будущего образования. Профильная дифференциация создает условия для объединения учащихся в относительно стабильные группы, где учебный процесс осуществляется по индивидуальным образовательным программам, которые различаются содержанием, объемом и требованиями к уровню обученности выпускников. Построение обучения на основе индивидуальных учебных планов меняет принципы формирования учебного плана учреждения и составления школьного расписания. Урочно-групповая модель организации учебного процесса позволяет эффективно планировать индивидуальную учебную деятельность учащихся на уроках. В результате произошло повышение ответственности учащихся

¹ Полный текст программы приведен на сайте Гимназии № 14 «Университетская» <http://gim-14.nios.ru/docs/>

и семьи за результаты обучения и выбор профиля образования.

Создано творческое объединение педагогов – тьюторский центр, в рамках деятельности которого происходит не только изучение технологии тьюторского сопровождения учащихся, но и внедрение в практику работы классных руководителей данной технологии для разработки индивидуальных образовательных маршрутов учащихся.

Сопровождение учащихся в образовательном процессе и учителя в профессиональном становлении обеспечивается психолого-педагогической, научно-методической, здоровьесберегающими службами.

Новые подходы к предпрофильной и профильной подготовке учащихся обеспечиваются введением в учебный план специальных курсов «Твоя профессиональная карьера», «Мое профессиональное самоопределение и потребности рынка труда Новосибирской области» в 8–9 классах, «Технология профессиональной карьеры. Эффективное поведение на рынке труда» в 10–11 классах. С 2015/2016 учебного года в штатное расписание включена должность инструктора по труду, в обязанности которого входит обеспечение системной работы по профориентации.

Реализуется дистанционное обучение для учащихся на дому, часто болеющих, обучающихся в очно-заочной форме, дистанционное обучение для одаренных и мотивированных детей в рамках внеурочной деятельности.

Рост самостоятельности образовательной деятельности учащихся

и их ответственности за получаемые промежуточные и итоговые результаты проявляется в результатах процесса обучения.

Внедрение в практику работы школы поло-личностной дифференциации учащихся на уровнях начального и основного общего образования для получения высокого качества образования и сохранения здоровья детей [6]. По мнению педагогического коллектива, осуществлять гендерный подход в образовании детей – значит действовать с пониманием социального, конструктивистского происхождения категорий «мужского» и «женского» в обществе, ставить личность и индивидуальность ребенка в развитии и воспитании выше традиционных рамок.

Новые формы воспитательной работы, способствующие сочетанию индивидуального и социального подходов активно включают органы ученического самоуправления в общественную деятельность. Деятельность вожатского отряда неоднократно отмечалась дипломами и грамотами различного уровня, школьное правительство республики «Алый парус» входит в общественное объединение лидеров ученического самоуправления г. Новосибирска.

Произошло расширение образовательного пространства учреждения на основе учета способностей, интересов и склонностей учащихся за счет увеличения социальных партнеров, оказывающих образовательные услуги, например, совместно с Городским центром изобразительных

искусств² реализуется проект «Художники детям».

Таким образом, в нашем учреждении в настоящее время существует определенная система использования принципов индивидуального подхода, индивидуализации и дифференциации в образовательном про-

цессе, но требуется развитие и совершенствование системы для получения качественно новых результатов. Преобразования в первую очередь необходимы в организации и планировании учебного процесса, урочной деятельности, индивидуальном сопровождении учащихся и учителей, управляющей системе учреждения.

Список литературы

1. *Границкая А. С.* Научить думать и действовать: адаптив. система обучения в шк.: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 172 с.
2. *Ковалева Т. М., Кобыща Е. И., Попова (Смолик) С. Ю., Теров А. А., Чередилина М. Ю.* Профессия «Тьютор». – М.; Тверь: «СФК-офис». – 246 с.
3. *Лебединцев В. Д., Горленко Н. М., Запятая О. В., Клепец Г. В.* Индивидуальные маршруты и программы как основа обучения в школе. – М.: Национальный книжный центр: Издательская фирма «Сентябрь», 2013. – 240 с.
4. *Селевко Г. К.* Дифференциация учебного процесса на основе интересов детей. – М.: Изд-во РИПКО, 1996.
5. *Селевко Г. К.* Современные образовательные технологии: учеб. пособие для пед. вузов и ин-тов повышения квалификации. – М.: Нар. образование, 1998. – 255 с.
6. *Судоргина Л. В.* Здоровьесберегающие аспекты раздельно-параллельного образования // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2012. – № 3. – С. 36–42.
7. *Судоргина Л. В.* Формирование педагогической системы инновационного образовательного учреждения в современной школе // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2011. – № 1. – С. 34–39.
8. *Судоргина Л. В., Чернышенко Е. Г., Киба О. В., Хабарова Е. Л., Соловьева Е. В., Чуйкина С. Е.* Педагогическая деятельность по работе с одаренными детьми в гимназии // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2013. – № 2. – С. 14–25.
9. *Унт И. Э.* Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990. – 188 с.
10. *Шадриков В. Д.* Психология деятельности и способности человека: учеб. пособие для вузов. – М.: Изд. корпорация «Логос», 1996. – 318 с.
11. *Шадриков В. Д.* Философия образования и образовательные политики. – М.: Логос, 1993. – 181 с.

² См. подробнее: <http://gim-14.nios.ru/afterschool/>

Молдованова Ирина Владимировна

Доцент кафедры спортивных дисциплин, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск. E-mail: iri25051@yandex.ru

ИНТЕГРАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ВОЛЕЙБОЛИСТОК 9–11 ЛЕТ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ

Предлагается модель интегральной подготовки для тренировочных занятий, учебно-тренировочных и соревновательных игр с целью повышения уровня физической подготовленности волейболисток 9–11 лет. Воздействуя средствами физических упражнений на спортсменов, используя современную модель интегральной подготовки, мы можем корректировать уровень физической подготовленности юных волейболисток.

Ключевые слова: интегральная подготовка, волейболистки, физическая подготовленность, рост, развитие.

Moldovanova Irina Vladimirovna

*Assistant Professor of the Department of sports disciplines,
Novosibirsk State Pedagogical University*

INTEGRATED TRAINING OF 9–11-YEAR-OLD VOLLEYBALL PLAYERS AS A MEANS OF IMPROVING THEIR PHYSICAL FITNESS

The author suggests the model of integrated training for practical lessons, learning sports games, and competitive games for the purpose of enhancing physical fitness of 9–11-year-old volleyball players.

Relying on physical exercises and modern model of integrated training, we can improve the level of physical fitness of young volleyball players.

Keywords: integrated training, volleyball, physical fitness, growth, development.

На современном этапе хорошая специальная физическая, технико-тактическая или интегральная подготовка юных волейболисток – одна из главных задач тренировочного процесса, который непосредственно связан с уровнем их физической подготовленности. Однако в последние годы наметилась тенденция к снижению уровня физической подготовленности

и отдельных признаков физического развития современных детей младшего школьного возраста, поступающих в группы начальной подготовки по волейболу. Чтобы проследить, как влияет весь учебно-тренировочный комплекс интегральной подготовки на уровень физической подготовленности и двигательных качеств волейболисток, необходимо

проведение специальных исследований. Учебно-тренировочная нагрузка детей в группах начальной подготовки по волейболу в разделах спортивной подготовки включает технико-тактическую или интегральную подготовку, составляющую от общей 12–15 %, согласно федеральному государственному стандарту. Общая физическая подготовка составляет 28–30 % от общих объемов. В то же время на сегодняшний день уровень физической подготовленности большинства вновь набираемых детей не отвечает требованиям нормативов общей и специальной физической подготовки для зачисления в группы начальной подготовки.

В связи с этим большое значение имеет рационально организованный учебно-тренировочный процесс интегральной подготовки юных волейболистов, направленный на расширение функциональных возможностей организма, повышения работоспособности, укрепления здоровья детей и, следовательно, гармоничного физического развития.

Воздействуя на основные стороны физической подготовленности средствами физических упражнений, создавая современную модель интегральной подготовки как на тренировочных занятиях, так и в учебно-тренировочных и соревновательных играх, мы можем воздействовать на уровень физической подготовленности юных волейболистов, что имеет большое значение на современном этапе развития общества, когда благоустройство нашего быта, сокращение сети физкультурно-оздоровительных

учреждений, спортивных клубов, детских спортивных школ и переход на платное их посещение способствуют снижению двигательной активности детей.

Среди актуальных проблем физической подготовки юных волейболистов значительное место занимает развитие основных двигательных качеств (быстроты, силы, координации, выносливости, гибкости) и, следовательно, повышение уровня общей физической подготовленности. Посредством создания новой модели интегральной подготовки, воздействуя на основные стороны физической подготовки волейболистов физическими упражнениями, мы можем скорректировать учебно-тренировочный процесс в рамках федеральных стандартов программы подготовки волейболистов.

Определить уровень двигательной подготовленности юных волейболистов в начале и конце сезона помогает не только постоянное наблюдение за детьми, но и проведение начального, промежуточного и конечного мониторинга развития физических качеств. Сравнивая полученные результаты, мы можем проследить динамику показателей физической подготовленности спортсменов. Промежуточное тестирование и сравнение его результатов с начальными показателями позволит внести коррективы в модель интегральной подготовки, если возникнет такая необходимость.

Целью нашего исследования является изучение и анализ сущности проблемы интегральной подготовки

и ее влияния на изменение показателей физической подготовленности волейболистов 9–11 лет.

Само понятие «интегральный» трактуется как неразрывно связанный, цельный. Выделение интегральной подготовки в спортивной тренировке впервые сделал Н. Г. Озолин [12]. В дальнейшем интегральная подготовка получила развитие в работах Л. П. Матвеева [10], В. Н. Платонова [13]. В игровых видах спорта концепцию интегральной подготовки ввел Ю. Д. Железняк [4–5]. Главные методы интегральной подготовки – игровой, соревновательный, методы совмещенных (сопряженных) воздействий. Высшей формой интегральной подготовки являются учебные, контрольные и соревновательные игры по волейболу. Интегральная подготовка представляет собой систему тренировочных воздействий, призванную максимально реализовать тренировочные эффекты технической, тактической, физической и всех других видов подготовки в целостной игровой и соревновательной деятельности волейболистов.

Задачи интегральной подготовки:

- осуществление связей между физической и технической подготовкой;
- осуществление связей между технической и тактической подготовкой;
- между тактической и физической подготовкой.

Основные средства подготовки:

- упражнения для решения задач двух видов подготовки (чередование

различных по характеру подготовительных, подводящих упражнений, упражнений по технике и тактике игры);

- упражнения на переключение с одних действий на другие (нападение – защита, защита – нападение, нападение – защита – нападение);

- учебные игры с заданиями по технике и тактике игры;

- контрольные игры с установками на игру.

Ю. Д. Железняк считает, что главным в интегральной подготовке волейболистов является выполнение заданий с интенсивностью, превышающей соревновательную [5].

Необходимо учитывать тесную взаимосвязь технической, тактической и физической подготовки юных волейболистов. Рост, физическое развитие, физическая подготовленность непосредственно влияют на содержание интегральной подготовки. Об этом в своих работах также говорят и А. В. Беляев, М. В. Савин, А. В. Ивойлов [3; 7].

Положение о том, что систематические занятия физическими упражнениями оказывают разностороннее воздействие на все органы и системы организма, уже давно стало аксиомой в системе современных знаний по физиологии и анатомии человека [14]. Физические упражнения способствуют укреплению опорно-двигательного аппарата растущего организма ребенка, также благотворно влияют на все системы, приводя организм к более совершенной регуляции, лучшей согласованности и взаимной налаженности его функций. Суммарным выражением воздействия систематиче-

ческих упражнений на человека является улучшение его физического развития и физической подготовленности. Рост и развитие ребенка – это две взаимосвязанные и взаимообусловленные стороны одного и того же процесса. Ю. Н. Чусов дает следующие определения роста и развития: «Рост – это общебиологическое свойство живой материи. Он выражается в количественных изменениях – в увеличении размеров и массы отдельных клеток, тканей, органов и организма в целом. Физическое развитие – это качественные изменения. Они заключаются в морфологической дифференциации клеток, тканей и органов, в совершенствовании их деятельности, их взаимосвязей и взаимодействий» [16, с. 54].

Приведем определение физической подготовленности А. А. Тер-Ованесяна: «Физическая подготовленность характеризуется состоянием вегетативных функций организма, степенью развития двигательных качеств и форм тела, а также разнообразием двигательных навыков, которыми овладел ребенок» [15, с. 87]. Таким образом, физическое развитие и физическая подготовленность – понятия родственные, но не идентичные. Понятие «физическая подготовленность» более широкое. Кроме сторон, характеризующих физическое развитие, ее показателем является разнообразие двигательных навыков, которые приобрел ребенок. Процесс разностороннего развития двигательных качеств, направленный на улучшение физической подготовленности, и будет являться физической подготовкой. Итак, физическая подготовка

направлена на укрепление здоровья, развитие двигательных качеств и форм тела, а также расширение двигательных способностей ребенка. Физическую подготовку принято разделять на общую (ОФП) и специальную (СФП). Исходя из темы данной работы, мы будем рассматривать общую физическую и специальную подготовку и подготовленность волейболисток 9–11 лет.

В литературных источниках встречаются различные определения ОФП. Общая физическая подготовка направлена на такое развитие вегетативных функций организма, двигательных качеств, форм тела и овладение двигательными навыками, которое является предпосылкой успешного выполнения различной работы [9]. Общая физическая подготовка предполагает разностороннее развитие физических качеств, функциональных возможностей и систем организма, слаженность их проявления в процессе мышечной деятельности [8–9]. Обобщая мнения специалистов в области физического воспитания, можно дать следующее определение: общая физическая подготовка – это целенаправленный, организованный процесс разностороннего развития двигательных качеств, всех органов и систем ребенка, оказывающих положительное влияние на результаты любого вида его деятельности. Важнейшим условием обеспечения высокого уровня общей физической подготовленности ребенка является хорошее здоровье, а обеспечить такой уровень возможно только путем развития его двигательных качеств с учетом возрастных особенностей и правильного

нормирования физической нагрузки.

А. П. Матвеев и Т. В. Петрова, ссылаясь на исследования И. А. Аршавского, Л. Е. Любомирского [1; 6], подтверждают жизненно важную роль физических упражнений в развитии и формировании растущего организма: «Результаты экспериментов показывают, что динамика физического развития и физической подготовленности, уровень работоспособности школьника находятся в прямой зависимости от объема и характера регулярно выполняемых физических упражнений» [10, с. 7]. М. М. Безруких, В. Д. Сонькин, Д. А. Фарбер также утверждают необходимость физических упражнений в развитии и формировании организма детей [2]. В связи с этим наиболее информативным показателем уровня физического развития является уровень физической подготовленности, которая отражает комплексное состояние волейболистов, являющееся следствием определенной подготовки.

Принимая во внимание концепцию интегральной подготовки, предложенную Ю. Д. Железняком, предлагается модель интегральной подготовки юных волейболистов 9–11 лет.

Взаимосвязь физической и технической подготовки:

– для достижения определенных физических способностей, необходимых для выполнения конкретного технического действия или приема игры, увеличить время разучивания с отягощающими элементами, не приступая к переходу на следующий элемент;

– с развитием физических способностей в рамках структуры приемов усложнять выполнение каждого элемента сопутствующими заданиями из общей физической подготовки;

– с развитием специальных физических способностей отдельных приемов в процессе многократного их повторения с интенсивностью, превышающей соревновательную, в то же время увеличивая продолжительность этапа восстановления.

Взаимосвязь специальной физической и тактической подготовки:

– для совершенствования определенных специальных физических качеств, необходимых для выполнения конкретных тактических заданий в игре увеличить время разучивания с отягощениями до 1 кг;

– с развитием физических способностей каждый год в системе выполнения тактических упражнений усложнять выполнение каждого задания сопутствующими заданиями из специальной физической подготовки;

– с развитием специальных физических качеств выполнять упражнения, многократно повторяя с интенсивностью, превышающей соревновательную, чередуя их с упражнениями на восстановление, увеличивая продолжительность этапа восстановления.

Данная модель проведения тренировочного процесса была апробирована в группе юных волейболистов 9–11 лет, занимающихся дополнительными занятиями в группе начальной подготовки по волейболу 1-й, 2-й и 3-й год обучения в ДООЦ «Спутник», г. Новосибирск [11].

Для определения уровня физической подготовленности мы отобрали восемь тестов по общей и специальной физической подготовке: бег 30 метров, бег 5×6 метров, прыжок в длину с места, прыжок вверх с места со взмахом рук, подтягивание в висе лежа, бросок мяча весом 1 кг из-за головы двумя руками стоя, поднимание туловища за 30 секунд, 6-минутный бег.

Результаты, показанные волейболистками во время контрольных испытаний, оценивались по 5-бальной шкале, выделяющей три уровня

подготовленности. За результаты, относящиеся к низкому уровню, выставлялся балл «3», балл «4» – за результаты среднего уровня и «5» – за высокий уровень физической подготовленности.

Сводные результаты общего и специального уровня физической подготовленности за весь период обучения волейболисток, оцененные по 5-бальной шкале, на начало года за весь трехлетний цикл представлен на рисунке 1 в процентном соотношении.

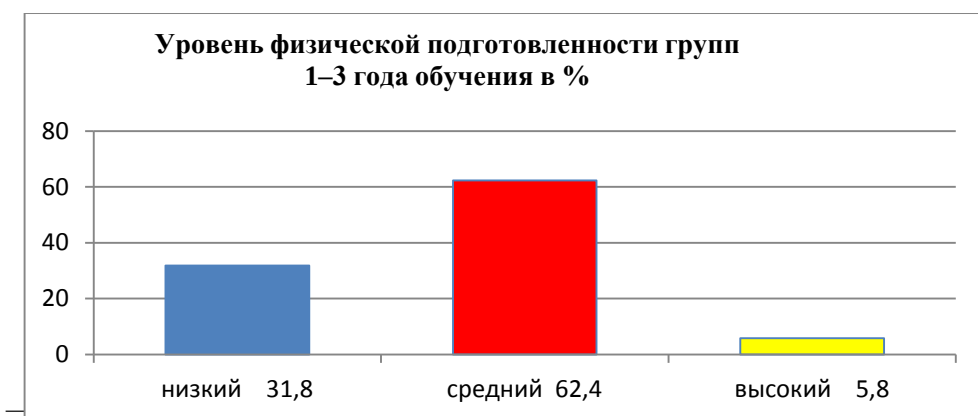


Рис. 1. Уровень общей и специальной физической подготовленности волейболисток 1–3 года обучения на начало учебного года

К концу учебно-тренировочного года уровень физической подготовленности волейболисток 1–3 года обучения заметно повысился: у 89 % занимающихся отмечены показатели двигательной подготовленности среднего уровня, 7,3 % – достигли высокого уровня. В конце третьего года обучения осталось две волейболистки

с низким уровнем физической подготовленности, что составило 12,6 %.

Результаты общего и специального уровня физической подготовленности за весь трехлетний цикл обучения в учебно-тренировочной группе на конец года представлены на рисунке 2.

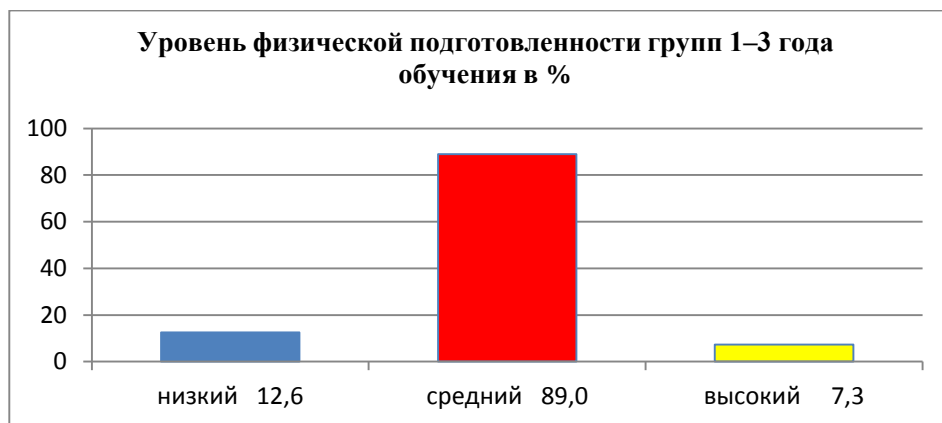


Рис. 2. Уровень общей и специальной физической подготовленности волейболисток 1–3 года обучения на конец учебного года

Итак, сравнивая данные общей и специальной подготовки волейболисток за весь трехлетний цикл обучения в учебно-тренировочной группе с применением методов интегральной подготовки для повышения уровня физической подготовленности, мы зафиксировали улучшение показателей. Низкий уровень подготовки наблюдался у 31 % волейболисток в начале каждого года, к концу цикла количество уменьшилось до 12,6 %. Средний уровень был выявлен у 62,4 % занимающихся, к концу цикла – у 89 %. Высокий уровень подготовленности подготовки наблюдался у 5,8 % занимающихся, к концу цикла был выявлен у 7,3 % юных волейболисток.

Таким образом, интегральная подготовка юных волейболисток –

это процесс объединения всех видов подготовки в единую систему для реализации стратегических задач индивидуальной или командной спортивной борьбы. Она направлена на координацию и реализацию в соревновательной деятельности различных сторон подготовленности: технической, физической, тактической и психологической. Каждая из них предусматривает применение узконаправленных средств и методов. Это приводит к тому, что отдельные качества и способности, проявляемые в локальных упражнениях, часто не применяются в соревновательных упражнениях. Разработанная модель интегральной подготовки позволяет повысить уровень физической подготовленности волейболисток 9–11 лет.

Список литературы

1. Аршавский И. А. Физиологические механизмы и закономерности индивидуального развития. – М.: Наука, 1982. – 270 с.

2. *Безруких М. М., Сонькин В. Д., Фарбер Д. А.* Возрастная физиология: (физиология развития ребенка): учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 416 с.
3. *Волейбол: учебник для высших учебных заведений физической культуры / под редакцией А. В. Беляева, М. В. Савина.* – М.: Физкультура, образование, наука, 2000. – 368 с.
4. *Железняк Ю. Д.* К мастерству в волейболе. – М.: ФиС, 2008. – 224 с.
5. *Железняк Ю. Д.* Юный волейболист. – М.: ФиС, 1978. – 224 с.
6. *Любомирский Л. Е.* Управление движениями у детей и подростков. – М.: ФиС, 1974. – 269 с.
7. *Ивойлов А. В.* Волейбол. – Минск: Вышэйш. школа, 1979. – 192 с.
8. *Лях В. И.* Координационные способности: диагностика и развитие. – М.: ТВТ Дивизион, 2006. – 290 с.
9. *Лях В. И.* Физкультура 1–4 кл. – М.: Просвещение, 2000. – 298 с.
10. *Матвеев А. П., Петрова Т. В.* Оценка качества подготовки выпускников средней школы по физической культуре. – М.: Дрофа, 2001. – 328 с.
11. *Молдованова И. В., Скакальская Е. А.* Исследование показателей физической подготовленности волейболисток 8–11 лет // Современные тенденции развития науки и технологий: сборник науч. трудов по материалам VII международной науч.-практ. конференции 31 октября 2015 г.: в 10 ч. / под общ. ред. Е. П. Ткачевой. – Белгород: ИП Ткачева Е. П., 2015. – 7, часть V. – С. 133–136.
12. *Озолин Н. Г.* Настольная книга тренера: наука побеждать. – М.: Астрель: АСТ, 2004. – 863 с.
13. *Платонов В. Н.* Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения. – Киев: Олимпийская литература, 2004. – 808 с.
14. *Смирнов В. М.* Физиология человека: учебник. – М.: Медицина, 2002. – 608 с.
15. *Тер-Ованесян А. А., Тер-Ованесян И. А.* Педагогика спорта. – Киев: Здоровья, 1986. – 369 с.
16. *Чусов Ю. Н.* Особенности закаливания спортсменов: методические рекомендации. – М.: Физкультура и спорт, 1987. – 95 с.

Рекичинская Елена Анатольевна

*Кандидат педагогических наук, заместитель директора
по научно-методической работе, МБОУ Гимназия № 3 в Академгородке,
г. Новосибирск. E-mail: rekelena-3@yandex.ru*

ЛОКАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ДИАЛОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И ЕЕ ОРГАНИЗАЦИЯ КАК ОДНО ИЗ ВЕДУЩИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В статье проводится анализ локальной образовательной среды диалогического взаимодействия (ЛОС ДВ), созданной в МБОУ гимназия № 3 в Академгородке. Цель статьи – описать организацию локальной образовательной среды диалогического взаимодействия, созданную в образовательной организации, как одно из ведущих педагогических условий формирования готовности старших школьников к межкультурной коммуникации. Отмечается, что в педагогической модели формирования готовности старших школьников к межкультурной коммуникации выделен комплекс педагогических условий, способствующих эффективному формированию готовности старших школьников к межкультурной коммуникации. Все эти условия развиваются в ЛОС ДВ. В статье определены изменения, которые вносятся в образовательный процесс ОУ, и предложен конкретный набор методов по модификации ЛОС ДВ. Подчеркивается, что результативность ЛОС ДВ достигнута с помощью продуманного использования трех основных ее компонентов: пространственно-предметного, социальных отношений и связей между пространственно-предметным и социальным компонентами. В заключении делаются выводы, что ЛОС ДВ приобрела ярко выраженные характеристики, такие как направленность на личностное взаимодействие, диалогичность, открытость, самостоятельность, ответственность. Ей присущи проблемность, творческая самореализация как средство активизации и становления субъектности, вариативность и индивидуализация.

Ключевые слова: локальная образовательная среда диалогического взаимодействия, межкультурная коммуникация, образовательная организация.

Rekichinskaya Elena Anatolievna

Candidate of Pedagogical Sciences, deputy director, gymnasia № 3, Novosibirsk

THE LOCAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF DIALOGIC INTERACTION AND ITS ORGANISATION AS ONE OF THE LEADING PEDAGOGICAL CONDITIONS IN FORMATION OF READINESS OF THE SENIOR STUDENTS TO INTERCULTURAL COMMUNICATION

The article analyzes the local educational environment of dialogic interaction. The purpose of the article is to describe the organisation of the local educational environment of dialogic interaction created in the educational organization as one of the leading pedagogical conditions in formation of readiness of the senior students to intercultural communication. It is noted that in the pedagogical model of formation of readiness of senior pupils to intercultural communication highlighted the complex pedagogical conditions conducive to the effective formation of readiness of the senior students to intercultural communication. All of these conditions develop in the local educational environment of dialogic interaction. The article identifies changes made to the educational process in educational organisation and the specific set of methods proposed to modify the local educational environment of dialogic interaction. Emphasizes that the impact of this environment achieved by judicious use of the basic 3 of its components: the spatially substantive component, social relations and relations between the spatially substantive component and social components. It concludes that the local educational environment of dialogic interaction acquired salient characteristics, such as the focus on personal interaction, dialogic, openness, independence, responsibility. Are inherent problematical, as a means of creative self-activation and formation of subjectivity, variability and individualization.

Keywords: local educational environment of dialogic interaction, intercultural communication, educational organization.

В условиях социального преобразования российского общества потребность в исследовании проблем межкультурной коммуникации возрастает. В результате интенсивных интеграционных процессов во всем мире каждый народ все более осознает себя частью общекультурного мира. Вхождение в общее пространство невозможно без специально организуемого освоения культурного контекста, достижения взаимопонимания между носителями различных культур.

Новой нормой становится жизнь в постоянно изменяющихся условиях, что требует умения решать нестандартные проблемы, а также жизнь в условиях поликультурного общества, выдвигающая повышенные требования к коммуникационному взаимодействию и сотрудничеству, толерантности [3].

По мнению Л. Л. Супруновой, поликультурное образование есть

«приобщение подрастающего поколения к этнической, общенациональной (русской) и мировой культурам в целях духовного обогащения, а также развития планетарного сознания и формирования готовности и умения жить в многокультурной среде» [9, с. 81]. Такое образование позволяет развивать поликультурную, или межкультурную, толерантность.

В стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года «Инновационная Россия – 2020» одной из ключевых компетенций инновационного сообщества является «широкое владение иностранными языками как коммуникационными инструментами эффективного участия в процессах глобализации <...> Инновационное развитие предполагает международную интеграцию» [8, с. 30, 37].

Относительно самостоятельный аспект представляет собой исследова-

ние феномена готовности к межкультурной коммуникации. В диссертационных исследованиях по педагогике неоднократно обращалось внимание на отдельные аспекты формирования готовности студентов к межкультурной коммуникации (Е. Е. Боровкова, О. И. Буркова, И. А. Измestьева, И. Л. Плужник, Н. Д. Усвят, В. П. Фурманова, Н. В. Янкина и др.). Имеются исследования такого рода проблем и в сфере школьного образования (З. В. Возгова, В. П. Комаров, А. Ю. Муратов, Л. И. Пренко, И. С. Соловьёва и др.).

Психолого-педагогический анализ научной литературы по данной проблеме подтверждает тот факт, что в России такие исследования преимущественно связаны с изучением и преподаванием иностранных языков и не затрагивают межкультурную коммуникацию как относительно самостоятельную область образовательной деятельности, предполагающую целенаправленное приобретение обучающимися системы специфических межкультурных знаний, умений и отношений личности; иностранный язык не используется как инструмент познания и средство общения, нет целенаправленной подготовки к межкультурному взаимодействию.

Анализ педагогических аспектов теории и практики межкультурной коммуникации, а также изучение опыта работы общеобразовательных учреждений по эффективному использованию возможностей общения как средства познания позволил определить нам следующее противоречие: несоответствие между все более воз-

растающей значимостью межкультурной коммуникации для выпускников школы, с одной стороны, и недостаточной разработанностью теоретических и практических вопросов подготовки школьников к межкультурной коммуникации в условиях общеобразовательной школы – с другой.

На основе данного противоречия мы выявили проблему исследования, которая заключается в необходимости определения педагогических условий формирования готовности школьников к межкультурной коммуникации

Нами разработана модель формирования готовности старших школьников к межкультурной коммуникации в образовательной организации, которая представлена через педагогические условия формирования готовности школьников к межкультурной коммуникации, и выделены три этапа ее реализации.

Рассмотрим организацию локальной образовательной среды диалогического взаимодействия (ЛОС ДВ) как одно из ведущих педагогических условий формирования готовности старших школьников к межкультурной коммуникации. Диалогичность образовательной среды может выступать основой межкультурного взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Воздействие образовательной среды школы на процессы и результаты обучения представляет интерес для исследований на протяжении уже достаточно долгого времени. Однако, само понятие «образовательная среда» остается нечетким. Имеются разные

мнения о том, что понимать под значением образовательной среды, какие границы могут или должны быть в ее определении. Хотя имеются значительные достижения во взаимном обогащении смысла этого понятия в различных исследованиях образовательной среды, ее определения все еще отличаются разнообразием и включают в себя широкий спектр научных концепций [2].

Понятие «образовательная среда» отражает взаимосвязь условий, обеспечивающих образование человека. В этом случае предполагается присутствие обучающегося в образовательной среде, взаимовлияние, взаимодействие окружения с субъектом [1; 10; 13].

По мнению В. А. Ясвина, среда образования – это система влияний и условий формирования личности, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. Для анализа образовательной среды он предлагает рассматривать ее в следующей структуре: субъекты образовательного процесса; социальный компонент; пространственно-предметный компонент; психодидактический компонент [11]. Определяя образовательную среду как совокупность материальных факторов образовательного процесса и межличностных отношений, которые устанавливают субъекты образования в процессе своего взаимодействия, В. А. Ясвин вводит понятие локальной образовательной среды и выводит характеристики качества локальной образовательной среды. Интегративным критерием качества образовательной среды определяется ее способность

обеспечить субъектам образовательного процесса возможности для эффективного личностного саморазвития [12].

В. В. Рубцов определяет образовательную среду как систему прямых и косвенных воспитательно-образовательных воздействий, реализующих явно или неявно представленные педагогические установки учителей, характеризующие цели, задачи, методы, средства и формы образовательного процесса. В этом случае выделяются следующие структурные компоненты образовательной среды: внутренняя направленность школы, психологический климат, социально-психологическая структура коллектива, психологическая организация передачи знаний, психологические характеристики учащихся [6].

В. И. Слободчиков подчеркивает относительность и опосредующий характер образовательной среды. Среда начинается там, где происходит встреча образующего и образуемого, где они совместно начинают ее проектировать и строить как предмет и ресурс своей совместной деятельности и где между субъектами образования начинают выстраиваться определенные связи и отношения. В качестве характеристик среды он предлагает рассматривать ее насыщенность (ресурсный потенциал) и структурированность (способ ее организации). В зависимости от типа связей и отношений, структурирующих данную образовательную среду, выделяется три принципа ее организации: единообразие, разнообразие и вариативность [7].

Баликов А. В. в психолого-педагогическом плане исследует учебную среду как динамично меняющуюся форму организации объектов изучения и субъектов влияния, в процессе взаимодействия с которыми конкретный индивид развивает способность к формированию эффективной структуры поведения¹.

В целом разделяя данную точку зрения, мы полагаем, что в рамках учебной среды активным субъектом выступает сам ученик, но, ставя задачу культурно ориентированного выстраивания взаимодействия педагога и обучающихся, мы в рамках проводимого исследования воспользуемся термином «обучающая среда».

Под обучающей средой в современной педагогике (А. В. Баликов, В. А. Левин, Н. И. Прокопьева и др.), как правило, понимают конкретную, но пространственно более широко разомкнутую среду, которая, будучи четко ограниченной теми или иными территориальными, временными и пространственными показателями, выступает как локальная образовательная среда. Фактически это функциональное объединение, включающее в себя постоянно взаимодействующих субъектов с возникающими разноплановыми групповыми взаимосвязями. Каждый обучающийся осуществляет свою деятельность, используя пространственно-предметные компоненты ЛОС в контексте существующих и систематически воспроизводимых отно-

шений². В контексте нашего исследования выстраиваемые отношения должны быть приоритетно направлены на освоение диалогических форм межличностного взаимодействия как психолого-педагогической основы для результативной организации межкультурной коммуникации.

Специфика процесса формирования готовности старших школьников к межкультурной коммуникации в образовательной организации обусловила особенности организации ЛОС ДВ для данного вида обучения. В своем исследовании мы расширяем понятие локальной образовательной среды, рассматривая ее как локальную образовательную среду диалогического взаимодействия и как одно из условий результативного формирования готовности старших школьников к межкультурной коммуникации в образовательной организации, и раскрываем ее особенности.

Диалогическое взаимодействие предполагает партнерские позиции педагога и обучающегося, поскольку только в условиях субъект-субъектных отношений, равноправного учебного сотрудничества и взаимодействия возможно гармоничное развитие личности.

В образовательной организации в процессе формирования готовности старших школьников к межкультурной коммуникации устанавливается новый тип отношений, основанный на полилоге, складывающемся из ряда диалогов. Диалогизация выступает

¹ Баликов А. В. Влияние структурированной учебной среды на мотивацию школьников среднего звена обучения: дис. ... канд. пед. наук. – Новосибирск, 2002. – 177 с.

² Прокопьева Н. И. Профессионально-педагогическая подготовка студентов в процессе проектного обучения: дис. ...канд. пед. наук. – Новосибирск, 2005. – 214 с.

в измерениях: педагог – ученик, ученик – ученик, ученик – ученики, ученик – информация, ученик – культура. Диалогичный характер взаимодействия выражается в совместной направленности на решение проблем, когда партнеры по общению действуют как равноправные субъекты диалогического взаимодействия.

В диалогической ситуации происходит соотнесение нового опыта с прежним, принятие новых истин, постижение самого себя через ценностные суждения партнеров, реализация внутренней программы субъектов в процессе учебного сотрудничества.

С целью определения сущности понятия локальной образовательной среды диалогического взаимодействия в образовательной организации было проанализировано понятие «взаимодействие» в педагогической науке, которое является одной из основных ее категорий.

Взаимодействие – это многоструктурная психолого-педагогическая категория, являющаяся условием и сущностью педагогического процесса и характеризующая позицию учителя и учащегося в учебно-воспитательном процессе.

В нашем исследовании мы рассматриваем проблему подготовки старших школьников к диалогическому взаимодействию как основу для межкультурного взаимодействия. Переход к системе субъект-субъектных отношений учителя и учащихся предполагает уход от сложившихся ранее монологических форм взаимодействия и переход к более эффективному взаимодействию, основанному

на диалоге, – диалогическому взаимодействию, которое предполагает равенство позиций партнеров, уважительное, положительное отношение взаимодействующих сторон друг к другу. В основе диалогического взаимодействия лежит общение, диалог между учителем и учениками.

Понятие «диалог» связано с понятием «отношение». В переводе с греческого языка слово *diálogos* обозначает: *diá* – «двое», *logos* – «слово», «идея», «мысль». *Diálogos* – это «мысль, разделяемая двоими».

В нашем понимании диалогическое взаимодействие – это особая форма педагогического взаимодействия, направленная на решение учебно-воспитательных задач, которая основывается на субъект-субъектных отношениях учителя и учащихся, на равенстве их позиций, открытости, уважении и доверии.

Таким образом, локальная образовательная среда диалогического взаимодействия, по нашему мнению, является особой формой организации образовательной среды, в которой ведущим компонентом взаимодействия как основы межкультурной коммуникации выступают субъект-субъектные отношения между участниками образовательного процесса.

Организация ЛОС ДВ предполагает внесение определенных изменений в образовательный процесс образовательной организации, что фактически выражается в: 1) отборе содержания, соотнесенного со спецификой доминирующего способа взаимодействия (в нашем случае – диалогического взаимодействия); 2) отборе

адекватного использования различных форм взаимодействия учащихся с содержанием (интерактивные формы работы, активные методы работы, где диалоговый метод выступает как ведущий, использование технологий критического мышления, дебатов, работы в интернет-проектах, интенсификации образовательного процесса и т. д.); 3) специальной доподготовки учителей, способных к диалогическому взаимодействию (владеют диалогическим методом, используют интерактивные формы занятий, проводят творческие мастерские, умеют организовать работу в команде, открыты к общению и т. д.)

При организации ЛОС ДВ, обеспечивающей диалогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса в образовательной организации, мы учитывали требование структурирования ЛОС, предложенное для среднего звена общеобразовательных школ Баликовым А. В.³ В частности, вслед за указанным автором, модифицировав и дополнив элементы ЛОС ДВ, мы для всех ступеней образования в образовательной организации используем следующий набор методов:

1) введение новых элементов (то есть тех элементов, которые позволяют нам создать необходимые предпосылки для внедрения культуроведческой составляющей в образовательном пространстве гимназии) – это диалогический метод, активные методы работы, технологии интенсификации и работы в интернет-проектах, интерактивные формы занятий, элек-

тивный курс по межкультурной коммуникации школьников, ролевые и деловые игры, встречи с представителями других культур, использование языка как средства общения и др.);

2) максимальное исключение дезорганизующих элементов образовательного процесса (авторитарное, знаниево-ориентированное взаимодействие, снижение удельного веса информационно-репродуктивных методов обучения и т. д.);

3) изменение доминирующего способа взаимосвязи между имеющимися элементами среды (максимальная активизация диалогического способа взаимодействия и усиление эмоционально-личностной составляющей в учебной и внеучебной деятельности, расширение и углубление культуроведческого содержания и т. д.);

4) преобразование всех основных структурных компонентов образовательного процесса в соответствии с выявленным уровнем готовности старших школьников к межкультурной коммуникации.

Все обозначенные нами требования, выступая исходными основаниями для разработки, описания и внедрения педагогической модели, обеспечивают достижение обучающимися, как мы предполагаем, более высокого уровня готовности к межкультурной коммуникации. С точки зрения инвариантного содержания школьного образования мы считаем возможным внесение данных элементов новизны.

³ Баликов А. В. Влияние структурированной учебной среды на мотивацию школьников

среднего звена обучения: дис. ... канд. пед. наук. – Новосибирск, 2002. – 177 с.

Организуя («сверху» и «снизу») ЛОС ДВ в соответствии с обозначенными требованиями, последовательно, по уровням школьного образования выстраивая и осваивая элементы диалогического взаимодействия в образовательном процессе, тем самым мы создаем педагогические условия, которые в тесной взаимосвязи, во взаимосопрыженности, призваны усилить личностную значимость школьного образования для обучающихся и существенным образом повлиять на готовность старших школьников к межкультурной коммуникации.

Все три этапа формирующего эксперимента проходили в специально организованной локальной образовательной среде диалогического взаимодействия при активном внедрении технологии интенсификации обучения межкультурной коммуникации обучающихся.

В локальной образовательной среде образовательной организации, в соответствии с реализуемой программой формирующего эксперимента, осуществлялась работа по целенаправленному формированию субъект-субъектных отношений всех основных участников образовательных отношений.

Территориально-пространственные параметры ЛОС могут варьироваться в рамках целостной образовательной деятельности образовательной организации. При каждой такой вариации механизм регуляции меняется. Основной единицей анализа для всех уровней школьного образования является ЛОС ДВ, создаваемая учителями на уроке в процессе организации обучения. Именно здесь возникают

исходные источники развития, которые затем распространяются на внеурочную деятельность, внеклассное воспитательное пространство и локальное пространство, возникающее в открытом социуме.

С наибольшей наглядностью механизм организации образовательной среды в процессе обучения представлен в элективном курсе «Межкультурная коммуникация для школьников». Здесь стратегия создания организационно-педагогических предпосылок для межкультурной коммуникации и педагогические условия, создаваемые учителем, соединяются воедино, образуют среду, в которой создаются максимально возможные для культурно ориентированной самореализации, саморазвития обучающихся. С помощью телекоммуникационных проектов, вариативных (знаниево-ориентированных, коммуникативно ориентированных и др.) моделей межкультурного обучения мы совершенствовали отдельные компоненты диалогического метода, адекватно поставленным учебно-воспитательным задачам выстраивали логику диалогического взаимодействия и, как следствие, наблюдали формирование диалогических и межкультурных умений, общекультурных и специфично культурных знаний, а также преобразование ценностно-смысловых отношений школьников [5; 14–15].

Мы понимаем локальную образовательную среду диалогического взаимодействия в процессе обучения как более широкую и открытую категорию по отношению к уроку, не замкнутую только на уроке. Логика ор-

ганизации локальной образовательной среды диалогического способа взаимоотношения проектировалась и реализовывалась педагогическим коллективом и каждым отдельно взятым педагогом с учетом задачи выстраивания субъектности более высокого порядка. Рассматривая данную проблему в контексте школьного образования, механизмы диалогического взаимодействия мы распространяли на всю локальную образовательную среду. Именно это способствовало успешности в формировании у старших школьников готовности к межкультурной коммуникации.

Анализ социальных отношений в группах позволил зафиксировать положительные результаты произошедших изменений во взаимодействии обучающихся друг с другом и преподавателями, в отношении к изучаемым предметам, к культурным ценностям, к востребованным знаниям, которые им хочется приобрести самостоятельно.

Обобщая результаты выполненных наблюдений, мы сделали вывод о том, что результативность ЛОС диалогического взаимодействия достигнута с помощью продуманного использования основных трех компонентов ЛОС ДВ [4]:

– пространственно-предметного, выражающегося в наличии в конкретной ситуации средств совершенствования материально-технической базы и информационно-методического обеспечения, которая позволяет активизировать варьирование моделей обучения межкультурному взаимодействию;

– социальных отношений, которые повышают рост активности, самостоятельности, мобильности, гибкости обучающихся в локальной образовательной среде;

– связей между пространственно-предметным и социальным компонентами, обеспечивая включенность целостной личности в решение задач повышения уровня своей межкультурной коммуникации (осознание необходимости выработки собственной индивидуальной траектории в области межкультурного самообразования).

Первый компонент для полноценного использования в пространстве образовательной организации предполагает наличие просторной аудитории для обсуждения плана, хода, промежуточных результатов работы, продуманного отбора технических и информационных средств с выходом в сеть Интернет, а также наличие достаточного объема и содержания литературы по теме и др.

В ракурсе задач реализации личностно-психологического аспекта развития индивидуальности каждого школьника мы, организуя процесс подготовки обучающихся к межкультурной коммуникации, создавали эмоционально комфортные условия для работы обучающихся. Мы стремились, чтобы ученик легко мог почувствовать заинтересованность в результатах обучения, чтобы в его рассуждениях и идеях чувствовалось дружеское участие и понимание, чтобы он чаще ощущал свою значимость и в то же время проявлял заботу о другом.

Для достижения задач такого сложного психологического уровня

требуется информационно-методическое обеспечение. В образовательных организациях в период проведения экспериментальной работы были открыты языковые интернет-лаборатории, полученные по гранту для организации проектной деятельности школьников, предоставлен выход в сеть Интернет, существенно пополнен объем информационных материалов в методических кабинетах кафедры иностранных языков, библиотеках и т. д. Именно поэтому обучающиеся, получив конкретное задание, готовясь к освоению той или иной учебно-коммуникативной роли или разрабатывая проект, всегда могли воспользоваться информационными источниками, а также получить квалифицированную консультацию, помощь и поддержку у преподавателей образовательных учреждений. В свою очередь, мы всегда обращались к нашим старшеклассникам за технической и информационной помощью при создании и представлении фильмов, презентаций, работе в чатах, телеконференциях и пр. Это создавало особую эмоционально положительную атмосферу общения.

Таким образом, мы подтвердили для себя общеизвестную мысль о том, что современная жизнь требует от общества тесных связей между партнерами, основанных на взаимопонимании, взаимоподдержке и взаимопомощи. Но мы, в дополнение к общеизвестному, нашли эффективные механизмы воплощения этих идей в специфическом пространстве образовательных организаций. Эти три слова – взаимопонимание, взаимоподдержка и взаимопомощь – для основных субъектов образовательного процесса

являются сегодня ключевыми в работе школьных сообществ образовательных организаций.

Таким образом, педагогически организуемые социальные отношения в локальной образовательной среде диалогического взаимодействия образовательной организации представляют собой уникальный фактор для целенаправленного позитивного развития каждого участника (это личностно-психологический уровень реализации педагогического условия – организации ЛОС ДВ). Показателями правильности выбранного вектора развития обучающихся являются доброжелательные партнерские отношения между преподавателем и учениками, членами группы, неформальный, творческий подход к выполнению своей части работы, здоровый конструктивный стиль взаимоотношений в процессе групповой работы, отношения взаимопомощи, поддержки, здорового честолюбия и др. Из таких частных проявлений с течением времени создается система работы, результатом которой является формирование готовности старших школьников к межкультурной коммуникации.

Значительного профессионального внимания требует качество системных связей между пространственно-предметным и социальным компонентами локальной образовательной среды. Этот ракурс мы рассматривали через последовательное движение к следующим показателям: повышение уровня методического обеспечения образовательного процесса; его целевой направленности на раскрытие и развитие личностного

и творческого потенциала каждого учащегося; расширение возможностей локальной образовательной среды диалогического взаимодействия удовлетворить потребность ученика в самореализации, предполагающей формирование личностно значимой системы социальных ценностей, позволяющих ему по мере продвижения в своем развитии более успешно адаптироваться в жизненных и профессиональных ситуациях.

В методическом обеспечении в качестве ведущих мы наращивали использование диалоговых форм работы: учебный диалог, эвристические беседы, дискуссии, диспуты, деловые, ролевые и имитационные игры и другие активные формы и методы обучения. Занятия носили интерактивный характер.

В процессе формирования готовности старших школьников к межкультурной коммуникации ЛОС ДВ приобрела ярко выраженные характеристики: среда, направленная на личностное взаимодействие, диалогичность, открытость, самостоятельность, ответственность. Ей присущи проблемность, творческая самореализация как средство активизации и становления субъектности, вариативность и индивидуализация.

ЛОС ДВ является ведущим в комплексе предложенных педагогических условий, так как:

1) это мощная личностно ориентированная, формирующая субстан-

ция, в которой происходит формирование готовности старших школьников к межкультурной коммуникации;

2) это открытая, саморазвивающаяся, целостная система, которая предполагает взаимодействие субъектов, представляющих собой такие же открытые системы в режиме диалога, самоактуализации внутренних ресурсов развития;

3) это средство комплексного целенаправленного воздействия на личность воспитанника: опосредованного, объемного и недискретного;

4) среда представляет возможности событийного статуса: общаться с другими людьми, сотрудничать с ними, соперничать, сопереживать, быть соратниками, современниками и т. д.;

5) характеристики среды – ее широта, интенсивность (содержательная насыщенность); осознаваемость (сознательная включенность в нее всех субъектов образовательного процесса); соотношение рационального и эмоционального компонентов; социальная активность; мобильность и устойчивость.

ЛОС ДВ обеспечивает обучающимся условия самореализации и саморазвития в целом и в том числе в области межкультурной коммуникации⁴.

Авторская разработка ЛОС ДВ использована в Программе развития МБОУ гимназия № 3 в Академгородке (г. Новосибирск) для стратегического развития ОУ.

⁴ Рекичинская Е. А. Формирование готовности старших школьников к межкультурной

коммуникации: дис. ...канд. пед. наук. – Кемерово, 2014. – 224 с.

Список литературы

1. *Дергачёва Е. В.* Формирование образовательной среды в поликультурном пространстве // Вестник КАСУ. – 2007. – № 1. – С. 30–33.
2. *Заир-Бек Е. С.* Понятие «образовательная среда школы» и подходы к ее оцениванию в современных исследованиях [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2011/1683.htm> (дата обращения: 10.08.2016).
3. *Концепция* федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2008. – 39 с.
4. *Левин В. А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
5. *Рот Ю., Коптельцева Г.* Встречи на грани культур: игры и упражнения для межкультурного обучения: учеб. пособие. – Калуга: ООО «Полиграф-Информ», 2001. – 188 с.
6. *Рубцов В. В., Улановская И. М., Яркина О. В.* Психологический климат как характеристика образовательной среды школы // Экспериментальные площадки в московском образовании: сборник статей. – Вып. 2. М.: МИПКРО, 1998.
7. *Слободчиков В. И.* О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования. – М.: Экопсицентр РОСС, 2000. – 230 с.
8. *Стратегия* инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года «Инновационная Россия – 2020». – М., 2010. – 105 с.
9. *Супрунова Л. Л.* Поликультурное образование в современной России: поиск стратегии // *Magister*. – 2000. – № 3. – С. 77–81.
10. *Улановская И. М., Поливанова Н. И., Ермакова И. В.* Что такое образовательная среда и как ее выявить? // Вопросы психологии. – 1998. – № 6. – С. 18–24.
11. *Якиманская И. С.* Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.
12. *Ясвин В. А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М., 1997. – 176 с.
13. *Bennet M. J.* Overcoming the Golden Rule: sympathy and empathy // *Bennet M. J. Basic Concepts of Intercultural Communication: Selected reading*. – Intercultural Press, Inc., 1998. – P. 191–214.
14. *Bhawuk D. P. S., Brislin R. W.* Cross-cultural Training: A Review // *Applied Psychology: An International Review*. – 2000. – Vol. 49. – P. 162–191.
15. *Brislin R. W., Horvath A. M.* Cross-cultural Training and Multicultural Education // *Handbook of Cross-cultural Psychology*. – Boston, 1997. – Vol. 3: Social Behavior and Applications. – P. 327–369.

Копытина Наталья Леонидовна

*Учитель русского языка и литературы, государственное бюджетное
общеобразовательное учреждение города Москвы
«Школа № 626 имени Н. И. Сац», структурное подразделение «Нагорное-1»
(отделение для детей с тяжелыми нарушениями речи),
г. Москва. E-mail: natalya.leo@inbox.ru*

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В статье рассматривается актуальная тема развития связной монологической речи у детей с ОНР. К числу важнейших задач работы со школьниками, имеющими ОНР, относится формирование у них связной речи, т. к. это необходимо как для наиболее полного преодоления системного речевого недоразвития, так и для успешного школьного обучения. Представленный в статье практический опыт (фрагмент урока) раскрывает особенности работы над развитием речемыслительной деятельности учащихся в процессе изучения художественной литературы.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, развитие связной монологической речи, коррекционная работа, нарушения устной речи, речемыслительная деятельность учащихся, художественная литература.

Kopytina Natal'ja Leonidovna

*Teacher of Russian language and literature, teacher and speech therapist,
State budgetary educational institution of Moscow
“School № 626 named after N. I. Sats”, Structural unit “Nagornaya-1”
(office for children with severe speech disorders), Moscow*

DEVELOPING COHERENCE OF MONOLOGIC SPEECH AMONG CHILDREN WITH SPEECH DISORDER IN THE LITERATURE CLASSROOM

The article considers developing coherence of monologic speech in children with speech disorder as one of the key conditions of overcoming their speech impairment and improving their academic performance. The author shares her practical experience and presents a lesson plan, which illustrates the ways of developing children's speech and cognitive abilities through mental activities in the literature classroom.

Keywords: speech disorder, speech impairment, developing coherence of monologic speech, remedial support, speech abilities, mental activities, imaginative literature.

В последние годы увеличивается число детей, страдающих ОНР, и проблема формирования навыков, коррекции связной речи у таких детей приобретает острый характер.

Умственное развитие школьника – важнейшая составная часть его общего психического развития, подготовки ко всей будущей жизни. Само

умственное развитие представляет собой сложный процесс формирования познавательных интересов, накопление разнообразных знаний и умений, овладения речью [2].

Филичева Т. Б. и Чиркина Г. В. утверждают, что значительные трудности в овладении навыками связной речи у детей с ОНР обусловлены недоразвитием основных компонентов языковой системы: фонетико-фонематического, лексического, грамматического, недостаточной сформированностью как произносительной (звуковой), так и семантической (смысловой) стороны речи. Наличие у детей вторичных отклонений в развитии ведущих психических процессов (восприятия, внимания, памяти, воображения и др.) создает дополнительные затруднения в овладении связной монологической речью [8].

Успешность обучения детей в школе во многом зависит от уровня овладения ими связной речью. Адекватное восприятие и воспроизведение текстовых учебных материалов, умение давать развернутые ответы на вопросы, самостоятельно излагать свои суждения – все эти и другие учебные действия требуют достаточного уровня развития связной (диалогической и монологической) речи. Поэтому к числу важнейших задач работы со школьниками, имеющими ОНР, относится формирование у них связной речи, т. к. это необходимо как для наиболее полного преодоления системного речевого недоразвития, так и для успешного школьного обучения [1].

Ладыженская Т. А. отмечает, что понятие «связная речь» относится как

к диалогической, так и к монологической формам речи [5].

К сожалению, большинство детей среднего школьного возраста с недоразвитием речи не владеют навыками связной речи в достаточном для этого возраста объеме. Словарный запас таких детей небогат, в речи нет образных выражений, слова «семантически однозначны», сама речь бедна в языковом отношении и невыразительна [9].

Несформированность связной речи школьников с общим недоразвитием речи отрицательно сказывается на развитии всей речемыслительной деятельности, ограничивает их коммуникативные потребности и познавательные возможности, препятствует овладению знаниями. В связи с этим необходимо показать ребенку словарное богатство родного языка, воспитать у него языковое, в том числе лексическое чутье, научить связно излагать свои мысли и чувства [4].

Глухов В. П. считает, что для детей в речевом плане характерно стремление сочинять рассказы на определенную тему. Следует всемерно поддерживать это стремление детей и развивать их навыки связной речи [3].

Современными программами воспитания и обучения детей среднего школьного возраста предусмотрена работа с литературными текстами. В основном это анализ текстов сказок, рассказов, его пересказ.

Главная отличительная особенность художественного текста – это его метафоричность, то есть отражение жизненного опыта людей с помощью приемов символической анало-

гии. Эта особенность художественного текста помогает учащимся лучше понять содержание произведения [7].

И. Н. Лебедева выделяет основные методические приемы, активизирующие развитие связной речи [6]:

- определенная последовательность вопросов, обеспечивающая целостность восприятия;
- совместные речевые действия с планом дальнейшего повествования;
- коллективный рассказ (пересказ);
- использование графических схем и наглядных опор;
- набор ключевых слов;
- словарная работа;
- включение ситуаций, предполагающих импровизированные монологи и диалоги и т. д.

Приведем фрагмент урока литературы в 6 классе, в ходе которого автором применялись основные методические приемы, активизирующие развитие связной речи. На уроке ведется работа над формированием речемыслительной деятельности, связной монологической речи учащихся с общим недоразвитием речи.

Фрагмент урока литературы в 6 классе по теме «Стихотворения в прозе И. С. Тургенева»

Обучающая задача: формирование понятия о творческой мастерской писателя, формирование умения определять тему, основную мысль произведения, формирование умения выразительно читать стихотворения в прозе, обобщение знаний о жанре.

Воспитательная задача: воспитывать у детей чувство уважения, сострадания к слабым, беззащитным существам, любовь ко всему живому.

Коррекционная задача: работа над развитием речемыслительной деятельности учащихся, развитие связной монологической речи.

Ход урока

I. Вступительное слово учителя.

Ребята, сегодня на уроке мы продолжаем работать над стихотворениями в прозе И. С. Тургенева.

В начале урока вспомним, что мы знаем об этом жанре, почитаем наизусть, а затем познакомимся с новым произведением.

II. Проверка домашнего задания.

1. Что такое стихотворения в прозе?

Один из видов лирических произведений в прозаической форме.

Признаки:

- 1) небольшой объем;
- 2) эмоциональность выражения;
- 3) авторское отношение;
- 4) мелодичность;
- 5) средства художественной выразительности:

- метафора,
- сравнение,
- эпитет,
- олицетворение,
- антитеза (противопоставление).

2. Послушаем чтение наизусть.

Звучит музыка Дворжака «Славянский танец». Ученик читает наизусть стихотворение Тургенева «Русский язык».

3. Докажите, что прозвучало стихотворение в прозе.

Ответ: небольшой объем, все три предложения эмоционально окра-

шены или содержат риторический вопрос, этим точно передают настроение автора, мелодичность.

4. Как меняется настроение автора?

Настроение от тягостного, тревожного меняется на радостное, торжественное.

5. Основная мысль передает мысли и чувства автора. Какие?

Русский язык – это язык великого народа.

6. Какими эпитетами автор характеризует русский язык?

Великий, могучий, правдивый, свободный.

7. К кому еще могут быть обращены эти слова?

Эти слова могут быть обращены к русскому народу.

III. Чтение и анализ стихотворения в прозе «Воробей».

А теперь послушайте произведение Тургенева «Воробей».

Учитель читает стихотворение.

IV. Беседа.

1. Какие чувства вызвало у вас это произведение?

2. Словарная работа. Объяснение непонятных слов из текста (красться, беспомощно, взъерошенный, отчаянным, ринулся, детище, жертвовал, чудовище).

3. К какому жанру литературы можно отнести это произведение? Почему?

Стихотворение в прозе.

4. Назовите тему этого произведения.

Всепобеждающая сила любви.

5. Какова основная мысль произведения?

Любовь побеждает даже страх смерти.

6. Найдите слова в тексте, которые подтверждают это.

Любовь сильнее смерти и страха смерти. Только ею, только любовью держится и движется жизнь.

7. Кто является главным героем?

8. Опишите эмоциональное состояние птицы. С помощью каких средств художественной выразительности автор показывает страх птицы?

Эпитеты.

9. Какими глаголами автор передает эмоциональное состояние птицы?

Взъерошенный, искаженный; маленькое тело трепетало от ужаса, голосок одичал и охрип.

10. А как автор описывает собаку?

Трезор остановился, попятился.

11. Но уходит Трезор смущенным. Как вы это понимаете?

Смущение – замешательство, состояние застенчивости, стыда.

12. Что этим хотел сказать автор?

13. Какой прием использует автор в создании этого образа?

Антитеза.

14. Как автор говорит о своем отношении к птице? Объясните.

Я благоговел перед той маленькой героической птицей, перед любовным ее порывом.

Благоговеть – относиться к кому-либо с глубочайшим уважением.

15. От какого лица ведется рассказ? Что этим достигается?

Рассказ ведется от первого лица.

Этот прием помогает читателям погрузиться в ситуацию и прочувствовать опасность момента.

16. С какой интонацией будете читать это произведение? Какие чувства нужно передать голосом?

С восклицательной интонацией.

Чувство отчаяния, страха, недоумения.

17. Ученики читают выразительно стихотворение.

18. Автор обращается к читателю словами: Да, не смейтесь... Зачем?

Автор хотел подчеркнуть свое восхищение мужеством маленькой птицы.

V. Выводы.

Что хотел сказать этим произведением автор?

Произведение написано в 1878 году. Можно сказать, что оно актуально и в наше время? Почему?

Оценки за урок.

VI. Домашнее задание.

Выразительное чтение стихотворения в прозе И. С. Тургенева «Воробей».

Таким образом, формирование связной речи детей с ОНР напрямую взаимосвязано с изучением художественной литературы: заучиванием стихов, пересказом сказок, рассказов, обыгрыванием персонажей, совместным слушанием сказок и рассказов, придумыванием своих рассказов, т. е. выполнением заданий с элементами творчества. Все это способствует обогащению словарного запаса детей, побуждает ребенка участвовать в диалоге. Следовательно, учитель с помощью художественной литературы и творческих заданий может эффективно воздействовать на развитие связной речи детей.

Список литературы

1. Глухов В. П. Исследование состояния связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием // Дефектология. – 1986. – № 6. – С. 73–80.
2. Глухов В. П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов. – М.: АСТ: Астрель, 2005. – 350 с.
3. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. – М.: АРКТИ, 2004. – 166 с.
4. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольников: дети с общим недоразвитием речи: книга для логопеда. – М.: Просвещение, 1985. – 111 с.
5. Ладыженская Т. А. Связная речь // Методика развития речи на уроках русского языка. – М., 1980. – С. 187–233.
6. Лебедева И. Н. Развитие связной речи дошкольников: учебно-методическое пособие. – СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2009. – 175 с.
7. Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе. – М., 1986. – 234 с.
8. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие. – М.: Айрис-пресс: Айрис-Дидактика, 2004. – 209 с.
9. Шаховская С. Н. Логопедическая работа по формированию грамматического строя речи детей, страдающих моторной алалией // Патология речи: ученые записки МГПИ. – М., 1971. – С. 40–56.

Чернышенко Елена Геннадьевна

*Учитель истории и обществознания, заместитель директора по УВР,
МБОУ Гимназия № 14 «Университетская», г. Новосибирск.
E-mail: solnce_sib@mail.ru*

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА: ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ГИМНАЗИИ

В статье представлен практический опыт реализации программы развития общеобразовательного учреждения. Подчеркивается, что уровень профессиональной компетентности современных педагогов определяет уровень развития и качество функционирования образовательной системы в целом.

Ключевые слова: программа развития, профессиональная компетентность педагога, образовательная система гимназии.

Chernyshenko Elena Gennad'evna

*Teacher of history and social science, Deputy Director of OIA,
Gymnasium № 14 "University", Novosibirsk*

PROFESSIONAL COMPETENCE OF MODERN TEACHERS: IMPLEMENTATION OF SCHOOL IMPROVEMENT PROJECTS

The article presents the practical experience of implementing a school improvement project. It is emphasized that an appropriate level of teachers' professional competence is a key prerequisite for high quality education and school effectiveness in general.

Keywords: school improvement project, teachers' professional competence, school environment.

Основными задачами программы развития нашего учреждения до 2016 года являлись, во-первых, развитие кадрового потенциала на основе компетентностного подхода и комплексного научно-методического сопровождения педагогов, во-вторых, развитие гимназической системы оценки качества образования [3–4]. В современных исследованиях отмечается, что уровень профессиональной компетентности педагогов определяет

уровень развития и качество функционирования образовательной системы в масштабе страны, региона, населенного пункта или общеобразовательной школы [1–2]. Существуют определенные квалификационные характеристики учителя, общие требования к специалисту, должностные и функциональные обязанности, а также профессиональный стандарт педагога.

Какие качества учителя могут указывать на то, что педагог является про-

фессионально компетентным и уровень его компетентности соответствует требованиям инновационной педагогики? Какой труд учителя можно считать профессионально компетентным? Ответом на эти вопросы служит утверждение о том, что профессионально компетентным является такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, достигаются положительные результаты в обучении и воспитании учащихся. Развитие профессиональной компетентности – это развитие творческой индивидуальности учителя, формирование готовности к принятию нового, развитие восприимчивости к педагогическим инновациям.

Поэтому и в программе развития гимназии с названием «Индивидуализация. Качество. Успешность», и в деятельности учреждения по ее реализации особое внимание уделяется развитию кадрового потенциала. Необходимо отметить, что повышение профессиональной компетентности не может осуществляться одновременно и всесторонне, учитель должен осознать проблемы и противоречия в собственной педагогической деятельности и на этом основании выстроить индивидуальную траекторию профессионального роста.

Рассмотрим, какие возможности предоставила образовательная среда гимназии для развития кадрового потенциала.

1. Создание инновационной образовательной среды

Развитие образовательной организации по самым актуальным направлениям совершенствования российского образования обеспечивается участием в инновационных региональных, муниципальных проектах и программах. За годы реализации программы развития гимназия приняла участие:

- 1) «Школа – центр физической культуры и здорового образа жизни»;
- 2) «Моя школа – весь мир»;
- 3) «Создание специализированного класса с углубленным изучением математики»;
- 4) «Создание специализированного класса с инженерно-технологической направленностью»;
- 5) сетевая городская экспериментальная площадка «Непрерывное духовное, художественно-эстетическое развитие (воспитание) обучающихся через визуальное искусство»;
- 6) сетевая городская экспериментальная площадка «Введение федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования в 5-х классах»;
- 7) городская стажировочная площадка «Консалтинговый центр по сопровождению введения ФГОС».

Кроме того, в 2014/15 учебном году начата реализация Международного проекта «Билингвальное обучение в Сибири» совместно с Немецким культурным центром им. Гёте в Новосибирске.

В 2015/2016 учебном году гимназия вошла в региональный проект апробации электронной формы учебника (ЭФУ), летом 2016 года был выигран отбор общеобразовательных

организаций и муниципалитетов в целях обеспечения реализации задач Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы в рамках задачи «Развитие современных механизмов и технологий общего образования», в результате этого на базе гимназии создан ресурсный центр – школьный информационно-библиотечный центр.

Участие в проектах и программах позволяет не только улучшить материально-техническую базу учреждения, но и заявить о лучших достижениях педагогического коллектива, поддерживать имидж образовательной организации.

2. Системный подход к повышению квалификации и аттестации педагогов

С 2011 года в среднем 30 % педагогического коллектива посещает курсы повышения квалификации по актуальным темам, таким как внедрение ФГОС, освоение современных образовательных технологий и др. Гимназия в полном объеме выполняет требования Федерального закона 273-ФЗ «Об образовании в РФ» о повышении квалификации педагогов не менее 1 раза в три года, тем самым обеспечивается выполнение перспективного плана повышения квалификации педагогов гимназии.

В последние годы наблюдается повышение интереса педагогов к дистанционным, проблемным курсам, которые позволяют без отрыва от основной деятельности решить многие задачи. Администрация гимназии приветствует и поддерживает тех учителей, которые участвуют в кон-

курсах и проектах, предусматривающих обучение педагогов. Руководство использует разные возможности для повышения профессиональной компетентности педагогов. Так, с 2009 года осуществляется участие в Международном проекте повышения квалификации педагогических работников АПКППРО (г. Москва).

Законом установлены требования к профессиональным качествам педагога, подтверждаемым аттестацией. Отметим, что от 8 до 17 педагогов проходят ежегодно процедуру аттестации на первую и высшую квалификацию. С 2011 года все 100 % педагогов успешно аттестованы на заявленную категорию; службы, принимающие документы на аттестацию, отмечают высокий уровень подготовки документации, культуру представления самоанализа. Во многом это определяется системой сопровождения подготовки учителя к аттестации со стороны администрации учреждения, научно-методической и кадровой службы.

Аттестацию в 2013/14 году успешно прошли 13 педагогических работников гимназии, в ходе аттестационного периода 2 (15 %) аттестуемых подтвердили свою квалификационную категорию и 11 (85 %) из числа аттестуемых ее повысили.

Аттестацию в 2014/2015 году успешно прошли 15 педагогических работников учреждения, из них 8 (53 %) аттестуемых подтвердили свою квалификационную категорию и 7 (47 %) из числа аттестуемых ее повысили.

Так, аттестацию в 2015/2016 году успешно прошли 10 педагогических

работников учреждения, в ходе аттестационного периода 3 (30 %) аттестуемых подтвердили свою квалификационную категорию и 7 (70 %) из числа аттестуемых ее повысили. Отметим, что требования к получению аттестационной категории постоянно растут, как и к профессионализму учителя.

3. Мониторинг профессионального развития педагогов

В течение последних лет мы целенаправленно работаем над тем, чтобы каждый педагог учреждения проводил постоянный самоанализ своей деятельности и профессиональных результатов: индивидуальная папка педагога (мониторинг педагогической деятельности, портфель достижений, программа развития педагога), ежегодное собеседование, диа-

гностика профессиональных потребностей – все это обеспечивает современный подход к аналитической деятельности педагога. За последние 5 лет 100 % педагогов ведут индивидуальную папку, степень ее наполненности разная. На данный момент наша основная задача – внедрить в данный процесс современные информационные технологии, перевести индивидуальные папки педагогов и предоставленную информацию в электронном виде.

4. Участие в профессиональных конкурсах

На протяжении последних лет наблюдается тенденция к увеличению количества профессиональных конкурсов, проектов и программ, в которых принимают участие педагоги гимназии.

Результативность участия, победы в конкурсах

Учебный год	Всероссийские конкурсы	Региональные конкурсы	Муниципальные конкурсы	Районные конкурсы
1	2	3	4	5
2013/2014	1. «Педагогический дебют». 2. УчСиб	1. «Так зажигают звезды». 2. «Через прошлое к будущему»	1. «Инновации в образовании»	1. «Новой школе – современный учитель». 2. «Учитель года». 3. «Инновации в образовании»
2014/2015		1. «Учитель года»	2. «Учитель года». 3. «Инновационные методики и технологии». 3. Конкурс на получение бюджетного образовательного сер-	1. «Учитель года»

1	2	3	4	5
			тификата на повышение квалификации	
2015/2016	1. III Всероссийский конкурс методических разработок «Я реализую ФГОС». 2. Всероссийская блиц-олимпиада «Ключевые особенности ФГОС». 3. Всероссийский конкурс инновационных методических разработок «Профессионал – 2015». 4. УчСиб	1. Региональный конкурс молодых педагогов. 2. Областная олимпиада «Учитель-профессионал». 3. Областной конкурс профессионального мастерства учителей начальных классов «Учим читателей вместе». 4. VI областной поэтический марафон «Франкофоны Сибири». 5. Региональный конкурс творческих достижений детей и взрослых «Через прошлое к будущему»	1. Городской конкурс «Цветы Победы», посвященный 70-летию Великой Победы. 2. «Инновации в образовании»	1. «Учитель года». 2. «Инновации в образовании». 3. «Мой лучший урок». 4. Районный смотр-конкурс школьных методических объединений

Необходимо обратить внимание на региональные конкурсы, представленные под названием «Областная олимпиада “Учитель-профессионал”», участие в них в 2016/2017 учебном году обеспечит понимание уровня профессионального развития, также определит сильные и слабые стороны профессиональной подготовки, позволит сравнить себя со специалистами Новосибирской области.

5. Востребованность педагогов учреждения в работе экспертных групп, жюри различного уровня

Педагоги учреждения разрабатывают олимпиадные задания школьного этапа, являются экспертами научно-практических конференций, членами жюри олимпиад, конкурсов как ученических, так и профессиональных. Проведен анализ востребованности наших педагогов за три года:

- 1) 2013/2014 – 28 %,
- 2) 2014/2015 – 26 %,
- 3) 2015/2016 – 24 %.

Наблюдается тенденция к снижению показателя, что свидетельствует о недостаточной работе в данном направлении, необходимо активизировать работу в районных методических объединениях, профессиональных ассоциациях.

Все вышеперечисленные условия, созданные для развития кадрового потенциала, имеют одну глобальную цель – обеспечить современное качество образования, успешность учащихся и выпускников.

В январе 2016 года был проведен педагогический совет по теме «Современные требования функционирования внутренней системы оценки качества образования», на котором

была дана оценка состояния внутренней системы оценки качества образования, определены основные направления развития этой системы. Новый этап развития нашей образовательной организации будет напрямую связан с повышением качества профессиональной деятельности педагогов, что является ответом на вызовы времени.

Таким образом, программа развития учреждения, основные образовательные программы, другие нормативные документы позволяют педагогическому коллективу действовать в едином ключе, а также дают возможность прийти к системности использования образовательных технологий, метапредметности урока, внеурочной деятельности.

Список литературы

1. *Морозова О. П.* Современные тенденции и принципы развития профессиональной деятельности учителя в системе непрерывного педагогического образования // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2015. – № 6. – С. 15–26.
2. *Смолеусова Т. В.* Состояние профессиональной готовности учителей начальной школы к внедрению инноваций // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2012. – № 3. – С. 5–17.
3. *Судоргина Л. В.* Формирование педагогической системы инновационного образовательного учреждения в современной школе // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2011. – № 1. – С. 34–39.
4. *Судоргина Л. В., Чернышченко Е. Г., Киба О. В., Хабарова Е. Л., Соловьева Е. В., Чуйкина С. Е.* Педагогическая деятельность по работе с одаренными детьми в гимназии // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2013. – № 2. – С. 14–25.

Левчук Елена Александровна

*Учитель физики, МБОУ Гимназия № 14 «Университетская»,
г. Новосибирск. E-mail: lev.elena@bk.ru*

РЕАЛИЗАЦИЯ ФГОС НА УРОКАХ ФИЗИКИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ «КОНСТРУКТОРА УРОКОВ» ПО УМК «СФЕРА»

В статье рассматривается проблема реализации федерального государственного стандарта основного общего образования на уроках физики. Автором представлен опыт работы по применению приложения «Конструктор уроков» издательства «Просвещение» для УМК «СФЕРА».

Ключевые слова: реализация федерального государственного стандарта, уроки физики.

Levchuk Elena Aleksandrovna

Physics teacher, Gymnasium № 14 “University”, Novosibirsk

IMPLEMENTATION OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD IN THE PHYSICS CLASSROOM THROUGH USING THE “LESSONS DESIGNER” APPLICATION

The article deals with the problem of implementing Federal State Educational Standard of general secondary education in the physics classroom. The author presents her experience of using the “Lessons Designer” application.

Keywords: implementation of Federal State Educational Standard, physics lessons.

В основу ФГОС нового поколения положена новая идеология. Перед образовательными учреждениями поставлена задача, которая предполагает воспитание ответственного гражданина, человека, который будет учиться всю жизнь. Современная жизнь предъявляет сегодня человеку новые требования – это высокое качество образования, коммуникабель-

ность, целеустремленность, креативность, качества лидера, умение ориентироваться в большом потоке информации¹.

Невозможно представить себе современного учителя, который без изучения дополнительной педагогической и методической литературы

¹ Мавлекиева А. З. Доклад “Требования к современному уроку в условиях введения ФГОС” [Электронный ресурс]. – URL:

<http://nsportal.ru/shkola/materialy-metodicheskikh-obedinenii/library/2013/10/10/doklad-trebovaniya-k-sovremennomu> (дата обращения: 14.07.2016).

смог бы обеспечить соответствующий уровень образования для каждого ученика².

Школьный курс физики – системобразующий для естественно-научных учебных предметов, поскольку физические законы лежат в основе содержания курсов химии, биологии, географии и астрономии, это основной компонент естественно-научного образования школьников, обеспечивающий формирование у учащихся единой физической картины мира, научного мировоззрения, развитие их интеллектуальных, творческих способностей, привитие ценностных ориентаций, подготовку к жизни в условиях современного общества.

При освоении стандартов нового поколения к уроку физики предъявляются новые требования. Современный урок – это не передача знаний в той или иной учебной области, а воспитание личностных компетенций учащихся [2], это сотрудничество творчески работающего учителя и активного, думающего ученика, где учитель использует демократический и личностно ориентированный подходы в обучении. На занятии должна развиваться познавательная активность школьников, мышление, творческие способности. Структура урока предполагает разные виды деятельности. Учитель работает с новыми компьютерными технологиями, имеется возможность использования интерак-

тивной доски. Успешность образовательного процесса зависит от личности учителя, его профессионализма, современности использованных им методик, индивидуального подхода к ученикам, использования различных средств ИКТ [3]. Доступная форма подачи учебного материала, создание ситуации успешности, доброжелательная атмосфера на уроке – все это помогает учащимся лучше усваивать материал учебника³.

Реализация ФГОС ООО в гимназии происходит в 5–8 классах. Четыре года назад был осуществлен переход на новый УМК «СФЕРА» издательства «Просвещение». Комплекс содержит достаточную методическую базу в помощь учителю, тетради-тренажеры, тетради-практикумы, задачник, электронное приложение «Конструктор уроков». «Конструктор уроков» – это электронное приложение, позволяющее легко и быстро формировать увлекательные уроки по физике, наполненные разнообразными медиаобъектами (как входящими в состав медиатеки, так и своими собственными), а также создавать отчетную документацию по уроку. Рассмотрим приложение «Конструктор уроков», его преимущества и способы использования для организации уроков различного типа.

² Кобзарь Е. В. Педагогические условия реализации ФГОС на уроках физики [Электронный ресурс]. – URL: <http://multiurok.ru/elenakobzar/blog/piedagoghichieskie-uslovia-realizatsii-fgos-na-urokakh-fiziki.html> (дата обращения: 14.07.2016).

³ ФГОС ООО Современный урок [Электронный ресурс]. – URL: http://www.kamlic.ru/index.php%3Foption%3Dcom_content%26view%3Darticle%26id%3D215%26Itemid%3D297 (дата обращения: 14.07.2016).

Способы организации урока изучения нового материала

1. Рассказ и беседа – это часто используемый метод сообщения нового материала. Во время беседы

учитель может контролировать, как ученик понимает и усваивает материал урока. Полезным может быть использование интерактивной модели вывода формул.

Урок изучения нового материала

Рассказ и беседа:

2. Проблемная ситуация. Создание проблемной ситуации и совмест-

ный поиск путей ее решения способствует развитию интереса к предмету и творческого мышления учеников.

Урок изучения нового материала

Проблемная ситуация

3. «Наблюдение – гипотеза – эксперимент – вывод». Метод, основанный на проблемном обучении.

Для закрепления материала
можно использовать тренаже.

Урок изучения нового материала

Наблюдение-гипотеза-эксперимент-вывод

Определение положения тел, помещенных в жидкость

Тела, изображенные на картинке, опустите в сосуд с жидкостью. Где окажутся эти тела? Используйте таблицы плотностей, поместите их на соответствующие места в жидкости. Жидкость в сосуде можно менять.

Вода

Вода
Кирпич
Ртуть

Кубик льда
Кирпич
Пробка
Золотое кольцо

Проверить

опустите в сосуд с жидкостью. Где окажутся эти тела? Используйте таблицы плотностей, жидкость в сосуде можно менять.

Вода

Кубик льда
Кирпич
Пробка
Золотое кольцо

Ответ неверный!
Проверить

Способы организации урока решения задач

1. Качественные задачи. К подобным задачам можно отнести задачи-

рисунки. Ответ проверяется при помощи модели процесса.

Урок изучения нового материала

Закрепления материала

2/5. Мячик лежит на столе вагона равномерно движущегося поезда. Если поезд начнет уменьшать свою скорость, мячик:

☐ покатится вперед по направлению движения поезда
☐ покатится назад
☐ останется на месте

Проверить

2/5. Мячик лежит на столе вагона равномерно движущегося поезда. Если поезд начнет уменьшать свою скорость, мячик:

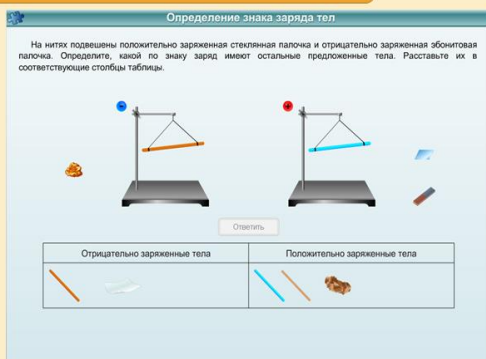
☒ покатится вперед по направлению движения поезда
☐ покатится назад
☐ останется на месте

Ответ неверный!

Если поезд начнет уменьшать свою скорость, мячик по инерции покатится вперед по направлению движения поезда.

Урок решения задач

Качественные задачи



2. Количественные задачи. Этапы решения школьных количественных задач достаточно подробно описаны в методической литературе и обычно условно представляются в виде схемы «УРА – УРА».

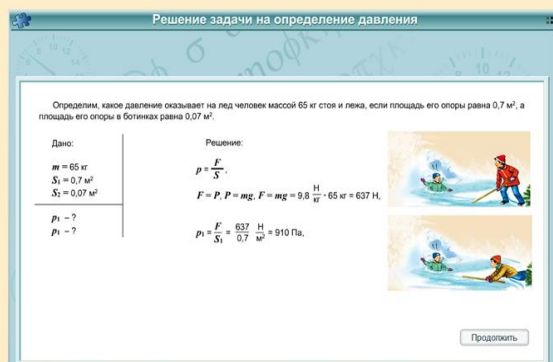
Условие – следует уделить особое внимание краткой записи условия. Методисты, как правило, рекомендуют, чтобы условия задачи читал вслух учитель, а ученики следили за текстом по экрану.

Рисунок отражает физическую ситуацию, рассматриваемую в задаче. На данном этапе учитель может воспользоваться анимацией или рисунком.

Анализ условия – учитель вместе с учениками в форме беседы обсуждают условие задачи, выявляют те физические явления, о которых идет речь в условии, и вспоминают необходимые физические законы [1].

Урок решения задач

Количественные задачи



3. Графические задачи предполагают использование графика при формулировке условия или в ходе решения. Такую задачу можно предложить

ученикам на этапе закрепления изученного материала, а результат выполнения проверяется автоматически.

Урок решения задач

Графические задачи

4. Экспериментальные задачи. При решении такой задачи с той или

иной целью используется эксперимент, что в школах, к сожалению, применяется нечасто.

Урок решения задач

Экспериментальные задачи

Урок – лабораторная работа

При организации уроков такого типа использование «Конструктора уроков» оправдано: если программа

установлена на компьютерах учащихся, то она может заменить электронное приложение к учебнику.

Урок лабораторная работа

Наблюдение явления электрического резонанса

Цель работы: с помощью осциллографа наблюдать явление электрического резонанса в реальном колебательном контуре.

Оборудование и материалы:

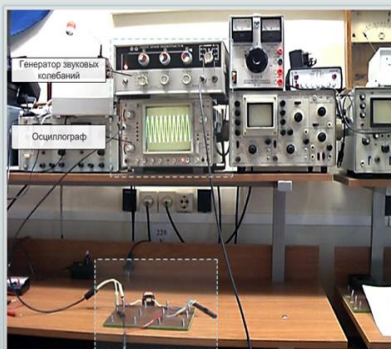
- генератор звуковых колебаний (из набора оборудования кабинета физики);
- осциллограф;
- катушка, содержащая большое число витков (например, одна из обмоток разборного трансформатора);
- конденсатор для цепи переменного тока;
- коммутационная плата.

Ход работы:

1. С помощью коммутационной платы собрать цепь, состоящую из генератора, катушки и конденсатора.
2. Подключить выход с катушки I к осциллографу. В качестве нагрузки может быть использована обмотка своей катушки.
3. Включить генератор, наблюдать переменный сигнал на экране осциллографа.
4. Установить определенный уровень амплитуды сигнала с генератора и уровень усиления сигнала на экране осциллографа, главное – изменить частоту генератора, постоянно контролируя амплитуду сигнала на экране.
5. Добиться такого положения ручки регулятора частоты, при котором амплитуда сигнала на экране осциллографа будет максимальной. Данная частота является резонансной частотой.
6. Изменить резонансные параметры контура. Для этого ввести в обмотку катушки стальную скрепку и наблюдать за изменением амплитуды сигнала на экране осциллографа.

Наблюдение явления электрического резонанса

1. Используя подготовленное оборудование и материалы, соберите установку согласно приведенному рисунку.



Данное приложение можно использовать для быстрого составления отчета/плана урока. Урок, созданный с помощью «Конструктора», представлен в виде презентации. Функционал программы позволяет показывать презентацию, не выходя из при-

ложения, что дает возможность оперативно изменить что-либо в процессе урока.

Использование ИКТ-технологий на уроках и во время подготовки к урокам во многом совершенствует работу современного учителя.

Список литературы

1. Дюндин А. В., Кисляков Е. В. Физика. Поурочные методические рекомендации. 7 класс: пособие для учителей общеобразоват. учреждений. – М.: Просвещение, 2012. – 176 с.

2. *Сень О. А.* Компетентностные подходы к обучению: сравнительный анализ // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2011. – № 3. – С. 13–20.
3. *Судоргина Л. В., Чернышенко Е. Г., Киба О. В., Хабарова Е. Л., Соловьева Е. В., Чуйкина С. Е.* Педагогическая деятельность по работе с одаренными детьми в гимназии // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2013. – № 2. – С. 14–25.

Уважаемые коллеги!



Приглашаем Вас принять участие в рецензируемом специализированном научно-практическом издании – журнале «Вестник педагогических инноваций». Журнал выходит с 2003 года 4 раза в год.

Учредитель журнала – федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет» (ФГБОУ ВО «НГПУ»). **Главный редактор журнала** – кандидат педагогических наук, проректор по стратегическому развитию ФГБОУ ВО «НГПУ» Наталья Васильевна Алтыникова.

Журнал публикует результаты исследований и материалы, посвященные продвижению в научно-педагогической среде инновационных подходов в педагогике, разработок современных образовательных технологий, методов и технологий инновационного менеджмента в системе образования.

Авторами публикаций в журнале являются профессорско-преподавательский состав вузов, докторанты, аспиранты, магистранты, работники системы общего и дополнительного образования.

Журнал зарегистрирован в Российском индексе научного цитирования и размещен на платформе научной электронной библиотеки eLIBRARY.

Общие требования к статьям:

1. Материалы должны быть подготовлены к печати: иметь УДК.
2. Метаданные статьи на русском и английском языках:
 - сведения об авторе (авторах): ФИО полностью, должность, ученое звание, место работы, адрес электронной почты, город;
 - название статьи (заглавными буквами);
 - аннотация (не менее 500 символов), в которой должны быть четко сформулированы цель статьи и основная идея работы;
 - ключевые слова (не менее 7).
3. Автор в статье должен: обозначить проблемную ситуацию, методологию исследования; раскрыть основное содержание, соответствующее тематике журнала; сделать выводы.
4. В конце статьи приводится список литературы (не менее 10 источников), на который опирался автор (авторы) при подготовке статьи к публикации. Список литературы должен иметь сплошную нумерацию по всей статье, оформляться в квадратных скобках, размещаясь после цитаты из соответствующего источника. Список литературы оформляется строго по ГОСТ Р 7.0.5-2008.
5. Статьи отправлять по адресу: vestnik.ped.innov@gmail.com
6. Статьи регистрируются редакцией. Датой представления статьи в журнал считается день получения редакцией окончательного текста.
7. Подробная информация о журнале и условиях публикации размещена на странице <http://nsfu.ru/resursi/journals/vestnik/>

Статьи, не соответствующие тематике журнала, оформленные не по правилам, без аннотации, с некорректно оформленным списком литературы отклоняются.