

Муниципальное образование: ИННОВАЦИИ И ЭКСПЕРИМЕНТ

Журнал для администрации управлений образования и руководителей образовательных учреждений

№ 3(54) • 2017

ПРЕДСЕДАТЕЛЬ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ —
Ломов Станислав Петрович, доктор педагогических наук, профессор,
академик-секретарь Российской академии образования, г. Москва

Редакционная коллегия

Анисимов Олег Сергеевич — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности Российской академии народного хозяйства и госслужбы, г. Москва, РФ.

Артамонова Екатерина Иосифовна — доктор педагогических наук, зав. кафедрой педагогики пединститута, президент Международной академии наук педагогического образования, г. Москва, РФ.

Видмарович Наталия Петровна — доктор филологических наук (PhD), профессор, доцент кафедры педагогики и андрагогики факультет философии Университет г. Белграда, Сербия.

Днепров Сергей Антонович — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой РГГПУ, г. Екатеринбург, РФ.

Зеленин Александр Васильевич — доктор филологических наук (PhD), доктор философии в области лингвистики, Университет города Тампере, Финляндия.

Козлова Светлана Акимовна — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры дошкольного образования МГПУ, главный редактор журнала «Дошкольник», г. Москва, РФ.

Леванова Елена Александровна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета, г. Москва, РФ.

Микулац Ирина — кандидат педагогических наук (PhD), преподаватель, Университет города Пула, Хорватия (University of Pula, Croatia).

Никандров Николай Дмитриевич — доктор педагогических наук, профессор, Академик РАО, член Президиума РАО, Российская академия образования, г. Москва, РФ.

Новикова Галина Павловна — доктор педагогических наук, профессор, ректор Института развития образовательных систем,

ученый секретарь отделения педагогики и методики дошкольного и начального образования МАНПО, г. Москва, РФ.

Новоселова Светлана Юрьевна — доктор педагогических наук, первый проректор по образовательной и научной деятельности ФГАОУ ДПО «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», г. Москва, РФ.

Петерсон Людмила Георгиевна — доктор педагогических наук, профессор, профессор ФГАОУ ДПО «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», г. Москва, РФ.

Просвиркин Владимир Николаевич — доктор педагогических наук, директор государственного бюджетного общеобразовательного учреждения г. Москвы «Центр образования «Школа здоровья» № 1679», г. Москва, РФ.

Сумнительный Константин Евгеньевич — доктор педагогических наук, профессор кафедры общего образования Московского института открытого образования, г. Москва, РФ.

Сухова Елена Ивановна — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой дошкольного образования МГПУ, главный редактор журнала «Воспитание дошкольников»; г. Москва, РФ.

Темина Светлана Юрьевна — доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет», г. Москва, РФ.

Хебиб Эмина — доктор наук, (PhD), Associate Professor, Department for Pedagogy and Andragogy Faculty of Philosophy University of Belgrade, Serbia, профессор, философский факультет Загребского университета.

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

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

Главный редактор

Алла Сиденко

Зам. главного редактора

Елена Ложкина

Зам. главного редактора

Елена Сиденко

Ответственный секретарь

Андрей Бахтин

* * * * *

Компьютерная вёрстка
Е. Конобеева

ISSN 2306-8329

www.in-exp.ru

Зарегистрирован Комитетом Российской Федерации по печати.
Свидетельство о регистрации средств массовой информации
ПИ № ФС77-28487 от 01.07.2007 г.

Двухлетний импакт-фактор
РИНЦ — 0,796 (2015 год)

Двухлетний импакт-фактор РИНЦ с учетом
цитирования из всех источников — 1,011 (2015 год)

Место в рейтинге SCIENCE INDEX за 2015 г.
по тематике «Народное образование. Педагогика» — 73.

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

Точка зрения редакции может не совпадать с точкой зрения авторов.

Ответственность за достоверность информации, содержащейся в публикуемых материалах, несут авторы.
За авторство публикуемых материалов редакция ответственности не несет.



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

Учредители журнала:

ООО «Инновации и эксперимент в образовании»

Адрес редакции:

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

Электронный адрес редакции: sidenko@in-exp.ru

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

Отпечатано в АО Первая Образцовая типография
Филиал Чеховский Печатный Двор
142300, Московская область, г. Чехов, ул. Полиграфистов, д. 1

© Сиденко А.С., Сиденко Е.А.

Авторы номера

- Акимова Ольга Борисовна** — Российский государственный профессионально-педагогический университет, доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой методологии профессионально-педагогического образования, декан факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки, г. Екатеринбург, ул. Ильича, 26, akimova_olga@isnet.ru
- Анзина Татьяна Игоревна** — к.п.н., доцент кафедры иностранных языков № 2, Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова. РФ, г. Москва. Anzina-tania@mail.ru
- Водяха Юлия Евгеньевна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии, Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург (РФ). E-mail: julluua@yandex.ru
- Ворошилова Ольга Олеговна** — бакалавр направления «Психология». Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург (РФ). E-mail: olga.voroshilova.2014@mail.ru
- Долгополова Ирина Владимировна** — к.псх.н., доцент кафедры «Экономика» БФ ПНИПУ, г. Березники, Россия. e-mail: i_dolgorolova@mail.ru
- Камышанова Елена Анатольевна** — директор МАОУ лицей № 3, г. Екатеринбург
- Кулиничева Оксана Викторовна** — заместитель директора по ВР МАОУ лицей № 3, г. Екатеринбург. kuc-klass@yandex.ru
- Кусакина Мария Анатольевна** — магистрант ФГБОУ ВПО «Уральский государственный Педагогический университет», методист Уральского регионального центра для музыкально одаренных детей и молодежи, г. Екатеринбург. Российская Федерация. e-mail maria.kusakina@yandex.ru
- Максимова Лариса Юрьевна** — кандидат филологических наук, Почетный работник общего образования Российской Федерации, начальник ФГКОУ «Московский кадетский корпус «Пансион воспитанниц Министерства обороны Российской Федерации», Москва
- Москвина Юлия Александровна** — Уральский государственный университет путей сообщения, преподаватель кафедры «Иностранные языки и межкультурные коммуникации», аспирант, Екатеринбург, Россия, moskvina_yuliya@bk.ru
- Мудрик Анатолий Викторович** — доктор педагогических наук, член-корр. РАО, профессор кафедры социальной педагогики и психологии, МПГУ, Москва
- Нефедова Галина Михайловна** — аспирант ФГАОУ ДПО АПК и ППРО, заместитель начальника управления образования администрации города Ачинска, Красноярский край, metody@bk.ru
- Овчинников Ю. Д.** — кандидат технических наук, доцент кафедры «Биохимии, биомеханики и естественнонаучных дисциплин» г. Краснодар, Россия
- Пасхалова Лариса Николаевна** — директор МОУ Гимназия № 9, г. Березники, Россия. e-mail: sh9.berezn@mail.ru
- Прокопчук Ю. А.** — кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой «Теории, истории и методики физической культуры» ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» г. Краснодар, Россия
- Рожина Екатерина Юрьевна** — ст. преподаватель кафедры иностранных языков № 2, Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова РФ, г. Москва. katepandora@mail.ru
- Стурикова Марина Владимировна** — ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», кандидат педагогических наук, г. Екатеринбург. E-mail sturikova_marina@mail.ru
- Терейковская Татьяна Владимировна** — заместитель директора по НМР МАОУ лицей № 3, г. Екатеринбург
- Хасянова Альфия Мубиновна** — учитель МБОУ СОШ № 44, выпускница магистерской программы «Управление образованием» НИУ ВШЭ, Нижний Новгород
- Шиянов Г. П.** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Естественно-научных дисциплин» ФГБОУ ВО «Российский Государственный Университет Правосудия», г. Краснодар, Россия. yurij.ovchinnikov@inbox.ru
- Шубнякова Наталья Геннадьевна** — кандидат экономических наук, доцент кафедры венчурного менеджмента НИУ ВШЭ, Нижний Новгород
- Щинова Наталья Андреевна** — директор Вечерней (сменной) школы № 27, г. Новосибирск
- Ячменева Марина Владимировна** — аспирант, Уральский федеральный университет Институт государственного управления и предпринимательства Российской Федерации, Екатеринбург. marina.yach2010@yandex.ru

Authors

- Akimova Olga Borisovna** — Dean of the Faculty of advanced training and retraining, Doctor of Philology, full professor, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, st. Illich, 26, akimova_olga@isnet.ru
- Anzina Tatiana Igorevna** — Associate Professor at the Chair of foreign languages № 2. Russian Plekhanov University of Economics. Russian Federation, Moscow. Anzina-tania@mail.ru
- Dolgopolova Irina V.** — a candidate of psychological science, a docent of the sub-faculty "Economics", Berezniki department of "Perm National Research Polytechnic University", Russia, e-mail: i_dolgopolova@mail.ru
- Kamyshanova Elena Anatolyevna** — Director of the Lyceum № 3
- Khasyanova Alfiya M.** — Teacher of the MBOU School No. 44, graduate of the master's program «Education Management» of the Higher School of Economics, Nizhny Novgorod (Russia).
- Kulinicheva Oksana** — Deputy Director for BP of the Lyceum № 3. kuc-klass@yandex.ru
- Maria A. Kusakina** — undergraduate FGBOU VPO "Ural state Pedagogical University" Methodist Ural regional center for musically gifted children and youth. Ekaterinburg. Russian Federation. e-mail maria.kusakina@yandex.ru
- Maximova Larissa Yurievna** — PhD in Philology, Honorary worker of the general education of the Russian Federation, Head of the Ministry of Defence Boarding school for girls.
- Moskvina Julia Alexandrovna** — lecturer at the Department of "Foreign Languages and Cross-Cultural Communication", a postgraduate student, Ural State University of Railway Transport, Ekaterinburg, Russia, Kolmogorova, 66. moskvina_yuliya@bk.ru
- Mudrik A. V.** — doctor of pedagogical Sciences, corresponding member. RAO, Professor, Department of social pedagogy and psychology, MSPU, Moscow
- Nefedova Galina** — graduate student FGAOU DPO APK PPRO, Deputy head of Department of education of a city administration of Achinsk, Krasnoyarsk region
- Ovchinnikov Yu.D.** — candidate of technical Sciences, associate Professor, Department "Biochemistry biomechanics and natural-scientific disciplines", GBOWO, "Russian State University of Justice". Krasnodar, Russia. yurij.ovchinnikov@inbox.ru
- Paskhalova Larisa N.** — director of Gimnaziya Municipal Educational Institution No. 9, Berezniki, Russia, e-mail: sh9.berezn@mail.ru
- Prokopchuk Yu. A.** — candidate of pedagogical Sciences, associate Professor Department "Theory, history and methodology of physical culture" VGBOUW VPO "Kuban state University of physical culture, sport and tourism" Krasnodar, Russia,
- Rozhina Ekaterina Yurievna** — Senior teacher at the Chair of foreign languages № 2, Russian Plekhanov University of Economics Russian Federation, Moscow. katepandora@mail.ru
- Schinova Natalya A.** — Director Evening (replacement) school № 27, Novosibirsk
- Shiyarov G. P.** — candidate of pedagogical Sciences, Professor, Department "Natural Sciences"
- Shubnyakova Natalya G.** — Candidate of economic sciences, associate professor of the Venture Management Department of the Higher School of Economics, Nizhny Novgorod (Russia).
- Starikova Marina** — Federal STATE Autonomous educational institution "Russian state vocational pedagogical University", candidate of pedagogical Sciences, Ekaterinburg. E-mail sturikova_marina@mail.ru
- Terakowska Tatiana V.** — Deputy Director for NMR of the Lyceum № 3
- Vodyakha Julia E.** — Candidate of psychological sciences, associate professor Institute of Psychology, "Ural State Pedagogical University", Yekaterinburg (RF). E-mail: jullyaa@yandex.ru
- Voroshilova Olga O.** — Institute of Psychology, "Ural State Pedagogical University", Yekaterinburg (RF). E-mail: olga.voroshilova.2014@mail.ru
- Yachmeneva Marina Vladimirovna** — graduate student, Ural Federal Universiter, Institute of public administration and entrepreneurship, Russian Federation, Yekaterinburg, marina.yach2010@yandex.ru

В номере

От теории к практике реализации ФГОС

- Ю. Е. Водяха, О. О Ворошилова*
Психологическая готовность старших подростков к единому государственному экзамену в условиях образовательной организации 6
- М. А. Кусакина*
Тьюторское сопровождение музыкально одаренных детей 11
- Н. Г. Шубнякова, А. М. Хасянова*
Организация проектной деятельности обучающихся в современных условиях общеобразовательной школы 16

Теория инновационной деятельности

- А. В. Мудрик*
Метод изучения социальной сферы: включенное наблюдение 24
- Т. И. Анзина, Е. Ю Рожина*
Стратегия влияния как ориентир формирования корпоративной компетенции менеджера 27
- Ю. Д. Овчинников, Ю. А. Прокопчук, Г. П. Шиянов*
Особенности изучения и развития учебной программы «биомеханика двигательной деятельности» 33

Инновационные и исследовательские проекты, программы, подходы

- М. В. Ячmeneва*
Формирование системы родительских компетенций как фактор социальной устойчивости молодой семьи 38

- Е. А. Камышанова, Т. В. Терейковская, О. В. Кулиничева*
Интегративный подход к формированию экологической компетентности обучающихся 43
- Н. А. Щинова*
Сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в вечерней (сменной) школе как направление современной образовательной политики 51

Инновации в образовательных организациях

- О. Б. Акимова, Ю. А. Москвина*
Мультимедийные интеллектуальные карты в работе преподавателя английского языка 57
- Л. Н. Пасхалова, И. В. Долгополова*
Проектный подход: программа развития гимназии 61
- М. В. Стурикова*
Средства оценивания риторико-прагматической компетенции учащихся 67
- Г. М. Нефедова*
Формальное, неформальное и информальное образование: дифференциация понятий 73
- * * *
- Инструкции для авторов 77
- Квитанция для подписки на журнал 80

In the magazine

From theory to practice, the implementation of the Federal State Educational Standard

- Julia E. Vodyakha, Olga O. Voroshilova*
Psychological readiness of older teenagers to the unified state examination in terms of educational organizations 6
- Maria A. Kusakina*
Tutor support of musically gifted children 11
- Natalya G. Shubnyakova, Alfiya M. Khasyanova*
Organization of the project activity of students in the modern conditions of the general education school 16

The theory of innovative activities

- A.V. Mudrik*
Method of studying the social sphere: participant observation 24
- T. I. Anzina, E. Y. Rozhina*
Strategy of influence as a reference point for the formation of the manager's corporate competence 27
- Yu.D. Ovchinnikov, Yu. A. Prokopchuk, G. P. Shiyanov*
Features of studying and development of the training program of "biomechanic of motive activity" 33

Innovation and research projects, programs, approaches

- M. V. Yachmeneva*
Formation of a sistem of parental competence as a factor of social sustainability of a young famili 38

- E. A. Kamyshanova, T. V. Terakowska, O. Kulinicheva*
An integrative approach to formation of ecological competence of students 43
- N.A. Schinova*
Support for children with special educational needs in the evening (shift) schools as an direction of modern educational policy 51

Innovations in educational organizations

- O. B. Akimova, J. A. Moskvina*
Multimedia mind-maps in the English teacher's job 57
- L. N. Paskhalova, I. V. Dolgopolova*
Project approach: program development gymnasium 61
- M. Styrikova*
An assessment of ricorico-pragmatic competence of pupils 67
- Nefedova Galina*
Formal, non-formal and informal education: the differentiation of concepts 73
- * * *
- Instructions for Authors 77
- Receipt for a subscription to the magazine 80

УДК 159.98

Водяха Юлия Евгеньевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии,
Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург (РФ).
E-mail: jullyaa@yandex.ru

Ворошилова Ольга Олеговна

бакалавр направления «Психология»
Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург (РФ).
E-mail: olga.voroshilova.2014@mail.ru

Психологическая готовность старших подростков к единому государственному экзамену в условиях образовательной организации

Аннотация. Целью изложенного в статье исследования является научный поиск содержательной и структурной наполненности понятия психологическая готовность обучающихся к сдаче Единого государственного экзамена. Несмотря на существующие в научной психологической литературе исследования в отношении категории «психологическая готовность», на сегодняшний день достаточно редко встречается упоминание категории «психологическая готовность к сдаче ЕГЭ». Вместе с тем именно психологическая готовность старшеклассников к итоговой контрольно-оценочной процедуре во многом определяет степень успешности и результативности Единого государственного экзамена.

Методика и методы. Описанная комплексная процедура психолого-педагогического распознавания параметров психологической готовности обучающихся к сдаче ЕГЭ. Эмпирический психодиагностический метод (Методики: «Анкета о правилах проведения об этапах ЕГЭ» М. Ю. Чибисова, «Тип мышления» Г. В. Резапкина, «Красно-черная таблица Горбова», «Оперативная память», «Стиль саморегуляции поведения В. И. Моросанова, «Определение доминирующего состояния» Л. В. Куликов, «Шкала тревоги» Спилбергер, Ханин), методы математико-статистической обработки эмпирических данных (U-критерий Манна-Уитни для выявления различий в двух независимых группах, факторный анализ — многомерный метод, применяемый для изучения взаимосвязей между значениями).

Результаты. Разработана и апробирована модель психолого-педагогического распознавания параметров «психологической готовности к ЕГЭ», выделена и описана факторная структура психологической готовности к ЕГЭ старшеклассников, определены значимые различия в измеряемых параметрах в зависимости от пола респондентов, разработаны рекомендации для старших подростков и педагогов, а также для родителей обучающихся.

Научная новизна. Определена факторная структура и содержательная наполненность категории психологической готовности к сдаче ЕГЭ у старшеклассников, выявлен и описан половой диморфизм проявлений психологической готовности к процедуре контрольно-оценочной деятельности у обучающихся, продемонстрированы перспективы изучения проблемы измерения и формирования психологической готовности к сдаче ЕГЭ,

Практическая значимость. Апробированная психолого-педагогическая модель распознавания показателей психологической готовности к сдаче ЕГЭ с опорой на теоретическую модель М. Ю. Чибисовой, разработаны рекомендации для педагогов и родителей по формированию (коррекции) психологической готовности старшеклассников к сдаче ЕГЭ.

Ключевые слова:

готовность, психологическая готовность к ЕГЭ, старшие подростки, факторная структура психологической готовности.

Vodyakha Julia E.

Candidate of psychological sciences, associate professor
Institute of Psychology, "Ural State Pedagogical University", Yekaterinburg (RF)
E-mail: jullyaa@yandex.ru

Voroshilova Olga O.

Institute of Psychology, "Ural State Pedagogical University", Yekaterinburg (RF)
E-mail: olga.voroshilova.2014@mail.ru

Psychological readiness of older teenagers to the unified state examination in terms of educational organizations

Abstract.**Keywords:**

readiness psychological readiness for the exam, the older adolescents, the factor structure of psychological readiness.

Современный период развития педагогической практики характеризуется повышенным вниманием ученых и практиков к смысловой сфере подростков, в том числе и психологической готовности старших подростков к Единому государственному экзамену (ЕГЭ). Отличительной особенностью относительно видов деятельности старшеклассника является переход с учебной на учебно-профессиональную, решение задачи о профессиональном и личностном самоопределении, выборе профессии,

ступени обучения (колледж, вуз) [1,2,5,]. Переход с одной ступени образования на другую связан с необходимостью прохождения обязательной контрольно-оценочной ситуации [6,7,9]. Результативность сдачи ЕГЭ старшеклассником зависит не только от знаний и сформированных умений, но и от психологической готовности к совладанию с непривычной и часто пугающей контрольно-оценочной ситуацией. Так как сама процедура прохождения ЕГЭ сильно отличается от сдачи традиционного экзамена [2,8].

В основе экзамена в форме собеседования находится метод опроса (вербально-коммуникативный метод), в то время как ЕГЭ относится к группе педагогических тестов (тестов достижений, НОРтов и КОРтов). В ходе беседы педагог имеет возможность структурировать актуализацию информации за счет разного типа вопросов, эмоционально поддерживать. В то время как процедура ЕГЭ не предполагает фасилитирующее влияние педагога, предотвращение негативных эмоциональных переживаний подростка, структурирование информации и тому подобные действия. Немаловажную роль в процессе подготовки к Единому государственному экзамену играют родители старшеклассника. Многие школьники просто не выдерживают всего давления, оказываемого со стороны родителей, которые своими действиями и высказываниями завышают ценность контрольно-оценочных мероприятий.

Из всего выше сказанного можно сделать вывод, что изучение психологической готовности старшеклассника к сдаче единого государственного экзамена позволит педагогам-практикам и родителям экзаменуемых вовремя профилировать вероятность чрезмерных негативных переживаний, стрессогенных ситуаций, и в конечном итоге, позволит старшекласснику продемонстрировать сформированные знания и реальные умения. Результаты, выводы и материалы исследования, полученные в данном научном исследовании, могут быть использованы педагогом-психологом в психопрофилактике эмоционального переживания подростков в ситуации контрольно-оценочной деятельности (при использовании нормативно-ориентированного и критериально-ориентированного тестирования).

Вопросы психологической готовности обучающихся к контрольно-оценочным мероприятиям рассматриваются, через интерпретацию содержания понятия «психологическая готовность», а именно желание-согласие-стремление сделать нечто, содействовать чему-либо, кому-либо.

Сложность анализа данной категории основана на том факте, что однозначного содержания понятия «психологическая готовность» в науке на сегодняшний день не существует, как нет и общепризнанного его определения. Так, одни исследователи определяют, психологическая готовность как «особое психическое состояние» (Д. И. Фельдштейн, Н. Д. Левитов), другие — «устойчивую характеристику личности» (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович).

В ходе анализа феномена мы, вслед за М. Ю. Чибисовой опираемся на определение психологической готовности представленное на слайде «Психологическая готовность к ЕГЭ это сформированность психических процессов и функций, личностных характеристик и поведенческих навыков, обеспечивающих успешность выпускника при сдаче ЕГЭ» (Чибисова М. Ю., 2009).

Выделяя компоненты психологической готовности мы обращаемся к теоретической модели Чибисовой М. Ю., которая выделяет три компонента, а именно:

- процессуальный — знания обучающегося о процедуре предстоящего экзамена (ЕГЭ);
- когнитивный (познавательный) — умение обучающегося работать с различной информацией (включает: внимание, логику и память);
- личностный (Согласно М. Ю. Чибисовой, данный компонент включает следующие личностные характеристики:

интроверсия, организованность и эмоциональная стабильность).

В основе структуры формирования (и актуализации) психологической готовности к ЕГЭ находится анализ затруднений, встречающихся у обучающихся при проведении контрольно-оценочных мероприятий. В данном исследовании мы используем компоненты психологической готовности, которые были выделены М. Ю. Чибисовой, и, исходя из них, выделяются три группы трудностей.

Первые трудности, возникающие у старшеклассника, можно выделить в отдельную группу под названием «процессуальные». Это проблемы связанные с пониманием процедуры самого экзамена. При условии игнорирования познавательного компонента психологической готовности у обучающегося могут возникать когнитивные трудности во время сдачи ЕГЭ. Затруднения, вызванные неоптимальным уровнем сформированности (особенностями) переработки информации, спецификой работы с тестом. И наконец, при нарушении личностного компонента психологической готовности возникают личностные трудности. Личностные затруднения проявляются субъективными реакциями и состояниями обучающегося и обусловлены, главным образом, спецификой субъективного восприятия ситуации экзамена.

Исследователи, изучающие структуру и содержание психологической готовности обучающегося к контрольно-оценочным мероприятиям, указывают, что она является и результатом специальной работы педагогов, родителей, педагога-психолога образовательной организации, и продуктом всего образовательного пространства. Можно отметить, что психологическая готовность под собой подразумевает: освоение обучающимся содержательных и процедурных требований к контрольно-измерительному мероприятию (итоговый контроль); формирование предметных (преимущественно знаниевых) и метапредметных результатов образовательной деятельности выпускника.

Цель настоящего научного исследования — выявление структуры и содержания психологической готовности старших подростков к Единому государственному экзамену в условиях образовательной организации.

В качестве объекта исследования выступает эмоционально-волевая и когнитивно-познавательная сферы личности подростков в контексте подготовки обучающихся к ЕГЭ. Предметом данного исследования является структура и содержание психологической готовности старших подростков к Единому Государственному экзамену в условиях образовательной организации.

Теоретико-методологической основой исследования являются работы М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, Л. И. Разборовой [4] (Разборова Л. И., 1979), А. Ю. Лихачевой (Лихачева А. Ю., 2016) и В. Г. Граница (Граница В. Г., 2015). Также нами была рассмотрена предложенная М. Ю. Чибисовой трактовка понятия «психологическая готовность к ЕГЭ» (Чибисова М. Ю., 2009). В своем исследовании мы использовали представления о психологических особенностях старшеклассников выделенные Н. С. Пряжниковым [3] (Пряжников Н. С., 2013), В. С. Мухиной. Мы рассмотрели подходы к организации психолого-педагогического сопровождения старшеклассников при их подготовке к сдаче Единого Государственного экзамена М. Ю. Чибисовой.

Приступая к научному исследованию, мы выдвинули гипотетическое предположение о том, что значимой структурно-содержательной единицей психологической готовности старшеклассника к сдаче ЕГЭ является особенность его эмоционально-волевой сферы. В ходе исследования предполагается использование следующих методов: эмпирический психодиагностический метод (Методики: «Анкета о правилах проведения об этапах ЕГЭ» М. Ю. Чибисова, «Тип мышления» Г. В. Резапкина, «Красно-черная таблица Горбова», «Оперативная память», «Стиль саморегуляции поведения В. И. Моросанова, «Определение доминирующего состояния» Л. В. Куликов, «Шкала тревоги» Спилбергер, Ханин), методы математико-статистической обработки эмпирических данных (U-критерий Манна-Уитни для выявления различий в двух независимых группах, факторный анализ — многомерный метод, применяемый для изучения взаимосвязей между значениями). Для проверки данной гипотезы была создана экспериментальная выборка, включающая участников женского и мужского пола, обучающихся в десятых классах. Общее количество респондентов составляет 33 человека (17 девушек и 16 юношей).

По статистическому критерию для выявления различий в двух независимых группах U-критерий Манна — Уитни было установлено статистически достоверное различие по двум параметрам — «самоконтроль» и «шкала личностной тревожности». Так, было определено, что распределение по параметру «личностная тревожность» у респондентов женского пола имеет меньший размах данных, но в тот же время уровень данного параметра превышает аналогичный показатель в выборке юношей. Девушки продемонстрировали большую чувствительность к окружающим их людям, для них важно мнение других, отраженное самоотношение. Они боятся потерпеть ситуацию «неуспеха» так как это может разочаровать окружающих их социум. Тревожность респондентов мужского пола вероятно более связана со страхом наказания, физической травмы, насилия.

Второй показатель, по которому были выявлены различия это «самоконтроль» школьников: в мужской выборке меньший размах диапазона данных, но высокий уровень контроля над собой и своими действиями, что нельзя сказать об аналогичном параметре в выборке девушек. На наш взгляд, высокий показатель по самоконтролю в группе юношей может быть связан с социальными стереотипами о запрете на проявления эмоций мужчиной. На основе этого можно выдвинуть предположение о том, что обучающиеся женского пола в большей степени нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении эмоциональных проявлений в ситуации контрольно-оценочной деятельности.

На следующем этапе научного исследования был проведен факторный анализ, который позволил выделить факторы структуры психологической подготовки школьников к сдаче ЕГЭ:

(1) «Анализ ресурсов предстоящей деятельности на фоне эмоциональной устойчивости». По содержанию этот фактор предполагает анализ реальных ресурсов (временных, личностных и т.п.), выделение значимых условий для достижения целей и задач предстоящей деятельности

на фоне преобладания ровного положительного эмоционального тона и высокой эмоциональной устойчивости.

(2) «Детализация этапов предстоящей деятельности на фоне уверенности в положительном результате». Данный фактор характеризует сформированную потребность в осознанном планировании деятельности, реалистичность (достижимость), достаточная детализация этапов деятельности, иерархия целей и задач, самостоятельность процесса планирования, уверенность в себе, в положительном результате деятельности».

(3) «Осведомленность школьников о процедуре тестирования». Он предполагает знание о процедуре тестирования, требованиях, условиях и правилах сдачи ЕГЭ.

(4) «Регуляторная гибкость», то есть способность перестраивать систему саморегуляции в связи с изменением внешних и внутренних условий, пластичность регуляторных процессов, своевременность оценки фактов рассогласования, внесение корректив в регуляцию.

В содержательном отношении среди всех измеряемых параметров в большей степени в факторной структуре представлены составляющие процессуального и личностного компонентов. Когнитивно-познавательная сфера была включена в показатели факторной структуры психологической готовности опосредованно.

По результатам научного исследования были сформированы рекомендации для обучающихся, педагогов и родителей. Комплексная апробация и внедрение данных рекомендаций в практику работы образовательной организации является дальнейшей перспективой продолжения научного исследования психологической готовности обучающихся к сдаче Единого государственного экзамена.

Литература

1. *Граница В. Г.* «Психолого-педагогическая готовность обучающихся к сдаче единого государственного экзамена» // Психологический журнал. 2015. С. 13–16.
2. *Лихачева А. Ю.* «Психологическая готовность старшеклассников к сдаче единого государственного экзамена» // Психологический журнал. 2016 С. 121–126.
3. *Пряжников Н. С.* Профорентация в школе и колледже: игры, упражнения, опросники (8–11 классы). — М.: ВАКО, 2013.
4. *Разборова Л. И.* «Психологические особенности формирования готовности студентов педвуза к работе в дошкольных учреждениях» Автореф. дисс., канд. психол. наук. Душанбе, 1979.
5. *Сиденко Е. А.* Профилактика экзаменационного стресса у старших подростков. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2013. № 1. С. 29–32.
6. *Сиденко Е. А.* К вопросу о реализации федерального государственного образовательного стандарта на основе подготовки школьных команд администраторов и педагогов. // Инновационные проекты и программы в образовании. 2015. № 2. С. 17–29.
7. *Сиденко Е. А.* О пути внедрения профессионального стандарта педагога на основе создания организационной культуры организации. // Эксперимент и инновации в школе. 2015. № 4. С. 52–64.
8. *Чибисова М. Ю.* Психологическая подготовка к ЕГЭ. Работа с учащимися, педагогами, родителями / М. Ю. Чибисова. — М.: Генезис, 2009.

9. Федосов В. Н., Сырцева Т. Э., Сиденко Е. А., Сиденко А. С. От профессиональных компетенций учителей в области реализации ФГОС к новому качеству образовательных результатов учащихся. // Эксперимент и инновации в школе. 2017. № 1. С. 27–32.

References

1. Border V. G. "Psychological and pedagogical readiness of students to pass the unified state examination" // Psychological journal. 2015. S. 13–16.
2. Likhacheva A. Yu., "Psychological readiness of high school students to pass the unified state examination" // Psychological journal. 2016 P. 121–126.
3. Prjzhnikov N. With. Vocational guidance in school and College: games, exercises, questionnaires (8–11классы).— М.: VAK, 2013.
4. Razborova L. I. "Psychological peculiarities of formation of readiness of students of pedagogical universities to work in preschool institutions"]]. Diss., Cand. the course of studies. Sciences. Dushanbe, 1979.
5. Sidenko E. A. Prevention of exam stress in teenagers. // Municipal education: innovation and experiment. 2013. No. 1. With. 29–32.
6. Sidenko E. A. To the question of realization of Federal state educational standard through training of school teams of administrators and teachers. // Innovative projects and programs in education. 2015. No. 2. S. 17–29.
7. Sidenko E. A. On the way of implementation of the professional standard of the teacher based on the organizational culture of the organization. // Experiment and innovation in the school. 2015. No. 4. P. 52–64.
8. Chibisova M. Y. Psychological preparation for the exam. Work with students, teachers, parents / M. Y. Chibisova.— М.: Genesis, 2009.
9. Fedosov V. N., Syrtseva E. T., Sidenko E. A., Sidenko A. S. professional competence of teachers in implementing the GEF to a new quality of educational results of students. // Experiment and innovation in the school. 2017. No. 1. P. 27–32.

УДК 376.051

Кусакина Мария Анатольевна

магистрант ФГБОУ ВПО «Уральский государственный Педагогический университет»,
методист Уральского регионального центра для музыкально одаренных детей и молодежи
г. Екатеринбург, Российская Федерация
e-mail maria.kusakina@yandex.ru

Тьюторское сопровождение музыкально одаренных детей

Аннотация. В статье рассматриваются понятия «тьюторство», «тьюторское сопровождение» применительно к процессу обучения музыкально одаренных детей в учреждениях среднего профессионального музыкального образования. Рассмотрены функции тьютора, определены группы таких функций для работы с музыкально одаренными детьми. В опоре на выделенные группы функций и на индивидуальные потребности музыкально одаренных детей произведено проектирование трех вариантов тьюторского сопровождения, реализация которых возможна в среднем профессиональном музыкальном образовательном учреждении.

Ключевые слова:

тьюторское сопровождение,
музыкально одаренные
дети, варианты тьюторского
сопровождения.

Maria A. Kusakina

undergraduate FGBOU VPO "Ural state Pedagogical University"
Methodist Ural regional center for musically gifted children and youth
Ekaterinburg, Russian Federation
e-mail maria.kusakina@yandex.ru

Tutor support of musically gifted children

Abstract. The article deals with the concepts of "tutoring" and "tutorial support" in relation to the process of teaching musically gifted children in institutions of secondary professional music education. The functions of the tutor are considered and groups of such functions are defined for work with musically gifted children. In support of the selected groups of functions and the individual needs of musically gifted children three tutoring options have been designed, which can be realized in an average professional music educational institution.

Keywords:

tutorial support, musically gifted
children, options for tutoring.

Одним из ключевых направлений стратегии образования, отраженных в концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ до 2020 года, в программе развития системы российского музыкального образования РФ на период с 2015 по 2020 годы, в концепции художественного образования РФ [7, 8, 11] является положение о необходимости создания индивидуальных образовательных возможностей для одаренных детей. К таким относятся и музыкально одаренные дети, музыкальные способности которых проявляются в раннем возрасте. Развитие этих способностей является задачей взрослых-педагогов и родителей, воспитателей в дошкольных образовательных учреждениях, которые должны

создавать определенные условия, способствующие решению данной задачи [12].

К таким условиям относится разработка и реализация индивидуального сопровождения музыкально одаренного ребенка в образовательном процессе. Так как обучение музыкально одаренных детей предполагает индивидуализацию образования, то в работе с ними можно применять такую педагогическую деятельность как тьюторское сопровождение, в основе которого лежит индивидуальный подход к личности ребенка.

Тьюторство как определенное педагогическое явление берет начало в средневековых европейских университетах XII–XIV веков. Затем, оно используется в университетах

Великобритании: сначала в Оксфорде, чуть позже в Кембридже [2]. В отечественной педагогической практике тьюторство является новым педагогическим явлением. Анализ работ современных отечественных авторов [4,6,10,14] показывает, что тьюторство является деятельностью педагога, направленной на оказание помощи учащимся в решении проблем для достижения высоких результатов в обучении. Варианты тьюторского сопровождения зависят от потребностей обучающегося. А так как каждый музыкально одаренный ребенок имеет личностные потребности, то педагогам, сопровождающим развитие таких детей, необходимо выстраивание различных вариантов такого сопровождения [9].

В отличие от общеобразовательных школ, деятельность педагогов в средних специальных музыкальных учебных заведениях гораздо больше связана с целенаправленным развитием профессионализации обучающихся. Эта тенденция обнаруживается в федеральных государственных требованиях к результатам освоения образовательной программы среднего профессионального образования в области искусства, интегрированной с образовательными программами основного общего и среднего общего образования.

Однако, помимо основных задач тьютора, совпадающих с профессиональными задачами, формулируемыми в профессиональной деятельности педагога, в деятельность тьютора входит разработка индивидуального образовательного маршрута, выполнение определенных функций, направленных на такие виды целенаправленной деятельности обучающихся, которые бы отвечали их запросам и способностям [1,2,3].

С. А. Щенников и др. разработали девять основных функций, которые должен выполнять тьютор в работе с обучающимися: управленческая; диагностическая; методическая; целеполагания; мотивационная; планирования; коммуникативная; контроля; рефлексии [15].

Изучение содержания каждой функции позволило произвести их сокращение, в связи с их повторяемостью и спецификой работы с музыкально одаренными детьми. Таким образом, для успешной реализации образовательного процесса талантливых детей в учреждениях среднего профессионального музыкального образования основными функциями тьюторского сопровождения музыкально одаренных детей должны стать:

1. Диагностическая функция, включающая изучение исходных данных (обучение в данной школе с первого класса или начальное обучение проходило в детской музыкальной школе — город, уровень подготовки, пробелы по специальным музыкальным дисциплинам, по общеобразовательному циклу); определение индивидуальных особенностей (характер, психологические особенности); определение установок обучающегося на обучение (потребности, мотивы, ожидания, опасения и вызывающие их причины). К ней же относится и проведение диагностирования степени усвоения содержания программы; постановка цели, которая будет зависеть от анализа потребностей талантливого ребенка, и в результате этого будут определяться основное содержание и специфика обучения, постановка основных задач перед тьюторантом, определение проблем в обучении, формулирование предполагаемых результатов, согласование целей с возможностями обучающегося. Наблюдение за развитием

талантливого ребенка и оценка творческой и познавательной активности обучающегося через анализ взаимодействия тьютора и ребенка, должна включать корректировку собственной деятельности, а также деятельности обучающегося путем осуществления необходимых регулятивных действий, способных изменить ситуацию, ликвидировать нежелательные отклонения от направления обучения; разработку решений по изменению деятельности обучающихся и реализацию решений по изменению творческой, концертной и познавательной деятельности одаренного ребенка.

2. Функция планирования, при которой учитывается развитость музыкальных способностей одаренного ребенка. Исходя из основных мотивов обучающегося для стимулирования учебной мотивации тьютором должна определяться последовательность действий в соответствии с поставленными целями и ожидаемыми результатами. К этой же функции относится разработка стратегии и тактики деятельности педагога с обучающимся, педагогом распределяется время занятий с учетом целей, содержания и технологией обучения.

3. Методическая функция должна реализовываться, исходя из специфики средних профессиональных музыкальных учебных заведений, где в задачи тьютора входит организация мастер-классов ведущих музыкантов, помощь обучающемуся в ликвидации проблем в обучении, которые могут появляться из-за участия в различных конкурсах на протяжении учебного года, планирование концертной деятельности. Таким образом, методическая функция включает организацию целостного педагогического процесса.

4. Функция рефлексии заключается в организации рефлексивной деятельности обучающихся [5], с целью формирования способности анализировать свои действия, выявления «проблемных точек» (затруднений), вызвавших их причин, что позволяет осуществить устранение затруднений. При этом обучающиеся — талантливые дети четко осознают то, что им необходимо знать и уметь.

При реализации тьютором вышеперечисленных функций, должны быть учтены следующие особенности данной работы: коммуникация между тьютором и тьюторантом должна быть построена на основе партнерских и доброжелательных отношений. В процессе таких отношений выявляется динамика развития ребенка, в том числе и в профессиональной исполнительской деятельности. Сам ребенок при помощи тьютора может производить корректировку деятельности.

5. Разработка индивидуального образовательного маршрута. Данная функция предназначается только педагогу, по своему содержанию она диалектична, так как с одной стороны разработка индивидуального образовательного маршрута — это часть тьюторского сопровождения, а с другой стороны, индивидуальный образовательный маршрут включает в себя все функции тьюторского сопровождения. Маршрутная система обучения позволяет реализовать лично-ориентированный подход в образовании музыкально одаренных детей, при котором максимально учитываются музыкальные способности детей, определяется личная траектория их развития и образования. С помощью индивидуального образовательного маршрута тьютор может создать особые образовательные условия, которые будут способствовать стимулированию у музыкально одаренных детей самоценной образовательной деятельности на основе самоощущения, саморазвития и самовыражения и рефлексии. При этом тьютор должен выполнять следующие действия по организации

данного процесса: структурирование педагогического процесса (согласование мотивов, целей, образовательных потребностей, а, следовательно, и индивидуального образовательного маршрута с возможностями образовательной среды); сопровождение (осуществление консультативной помощи при разработке и реализации индивидуального образовательного маршрута); регулирование (обеспечение реализации индивидуального образовательного маршрута через использование адекватных форм деятельности); результативный (формулируются ожидаемые результаты) [6].

Обучение музыкально одаренного ребенка предполагает совокупность разных методов и форм работы педагога, которые зависят от степени выраженности таланта музыкально одаренного ребенка, скорости развития и его личных потребностей. Поэтому, разработка индивидуального образовательного маршрута для музыкально одаренных детей может иметь несколько вариантов. Специфика средних профессиональных музыкальных учебных заведений предполагает различные виды обучения музыкально одаренных учащихся. Хотя в других учебных заведениях для развития музыкально одаренных детей используются такие варианты, которые, по мнению Н. Г. Тагильцевой, включают деятельность разных образовательных учреждений в их единстве: детский сад-школа-вуз [12].

В профессиональном образовательном учреждении дети обучаются по интегрированным образовательным программам, включающие начальное общее, среднее общее образование и музыкальное дополнительное образование. Помимо освоения основной образовательной программы, практически все обучающиеся принимают участие в концертной деятельности школы, выезжают с концертами в города области и России как сольно, так и в составе Всероссийского юношеского симфонического оркестра под управлением Юрия Башмета, участвуют в многочисленных конкурсах, мастер-классах в течение учебного года и в творческих школах в каникулярное время. В связи с этим многие обучающиеся сталкиваются с многочисленными трудностями, так как не успевают посетить образовательный цикл в полном объеме в течение учебного года, а некоторые из них находятся на домашнем обучении. Таким образом, помощь тьютора таким детям становится необходимой, а разработка индивидуального образовательного маршрута для каждой категории таких учащихся имеет свой вариант тьюторского сопровождения. Каждый такой вариант позволяет тьютору индивидуально проектировать ход учебного процесса, планировать концертную деятельность и участие в мастер-классах каждого отдельного музыкально одаренного ребенка таким образом, чтобы не было существенных проблем в освоении основного учебного плана.

Наибольшая часть работы тьютора направлена на тех обучающихся, которые проявляют выдающиеся успехи по специальным музыкальным дисциплинам. Как правило, занятость таких детей в концертной деятельности исключает посещение некоторых предметов по общеобразовательному циклу. Например, участие ребенка во Всероссийском юношеском симфоническом оркестре под управлением Юрия Башмета, где гастрольный график оркестра предусматривает репетиции и выезд оркестра на гастроли несколько раз в год в течение одного-двух

месяцев. Несмотря на длительное отсутствие из-за участия в симфоническом оркестре, обучающиеся должны сдать все зачеты и экзамены, предусмотренные в учебном плане школы. Именно для таких детей разрабатывается первый вариант индивидуального образовательного маршрута, в который входит выполнение тьютором всех вышеперечисленных функций, при этом особая роль уделяется выполнению таких функций как диагностика и планирование.

Первый вариант тьюторского сопровождения включает диагностику, которая позволяет выявить проблемные зоны в обучении, такие как: успеваемость по общеобразовательному циклу, по музыкальным и, особенно, по музыкально-теоретическим предметам. Проведя диагностику, тьютором выявляются проблемы в подготовке музыкально одаренного ребенка и, вместе с ним проектируется план действий на устранение выявленных пробелов. Особенности построения индивидуального образовательного маршрута в данном случае дает возможность определить личную траекторию развития этого ребенка. Однако, невозможно определить этот маршрут на весь период обучения ребенка сразу, поскольку проводимая диагностика может показать изменения в развитии ребенка, что позволяет вовремя корректировать педагогический процесс. Таким образом, исходя из диагностических данных, тьютор вместе с учеником должны составить план образовательного процесса, в чем и будет заключаться реализация функции планирования. При составлении индивидуального образовательного маршрута необходимо полностью заранее прописать график посещения предметов с учетом концертной деятельности. Далее, в течение учебного процесса составить график дополнительных занятий по предметам, в которых ощущается, согласно данным диагностирования, проблемы в освоении того или иного материала учащимся. В этом случае тьютор составляет индивидуальный учебный график, учитывающий занятость ребенка в концертной и репетиционной деятельности.

Второй вариант индивидуального образовательного маршрута будет разрабатываться тьютором для музыкально одаренных детей, принимающих активное участие в мастер-классах, концертах и творческих школах. Основная деятельность тьютора должна быть направлена на реализацию методической функции, которая заключается в организации педагогического процесса: составлении графика мастер-классов, в которых будет принимать участие талантливый ребенок, составление графика школьных и выездных концертов, составление отчета успеваемости. На основе проведения диагностики успеваемости и уровня исполнительского мастерства тьютор должен корректировать план концертной деятельности ученика. Если обучающийся за определенный период обучения показывает динамику в исполнительской деятельности, то количество концертов может быть увеличено, если же наоборот, ощутим заметный спад, апатия, нежелание выступать, то в данном случае необходимо выяснить причины, и возможно существенно сократить концертную деятельность на определенный период. Причин появления такой апатии несколько — это может быть связано с тем, что ребенок не справляется с учебной нагрузкой. В этом случае тьютору необходимо

пересмотреть учебный план для данного ребенка. Также это может быть вызвано чрезмерностью концертной деятельности, в этом случае тьютор должен скорректировать график концертов и мастер-классов, в которых участвует ребенок. Существенное количество времени в работе тьютора с музыкально одаренным ребенком необходимо отвести на организацию рефлексии его деятельности. В ходе беседы тьютора с тьюторантом необходимо провести анализ успеваемости по общеобразовательным предметам, по специальным музыкальным дисциплинам, выявить проблемные места, причины их появления и вместе найти пути решения.

Третий вариант индивидуального образовательного маршрута будет разрабатываться для тех детей, которые большую часть времени в учебном году находятся на домашнем обучении. Как правило, это музыкально одаренные дети, которые по уровню музыкальных способностей очень сильно опережают своих сверстников. Участие таких детей в концертах и конкурсах происходит на протяжении всего учебного года. Однако, довольно часто, помимо очень высоких музыкальных способностей у них наблюдаются и высокие интеллектуальные способности, что все-таки не исключает возникновения проблем в обучении. Таким детям приходится заниматься либо самостоятельно, либо с родителями, которые, получая рекомендации педагогов, отчасти берут на себя их роль. Тьютор, разрабатывая индивидуальный общеобразовательный маршрут для данного ребенка, обращает внимание на формирование аналитических умений учащегося, благодаря которым он может выявить те или иные пробелы в его обучении. Тьютор также устраивает консультации для родителей такого ученика с учителями, ведущими общеобразовательные и музыкальные дисциплины. Все это говорит о едином подходе к развитию чрезвычайно одаренного ребенка как со стороны тьютора, так и со стороны родителей, школьных учителей и педагогов по музыкальным дисциплинам.

Еще одной из важнейших задач тьюторского сопровождения является выявление возможности общения одаренного ребенка с другими детьми, обучающимися в классе. Это может быть и общение с воображаемым субъектом-композитором, а также с субъектом реальным — слушателем [13]. Для одаренного ребенка определенной проблемой может быть общение с другими детьми. Одаренные дети, из-за очень интенсивных занятий на инструменте и большого количества конкурсов очень мало общаются со сверстниками, что может привести к некоторым проблемам в общении между ним и другими учащимися класса. В этом случае тьютор может выступать в роли психолога, оказывая психологическую помощь не только музыкально одаренному ребенку, но и его сверстникам для установления дружественных отношений между ними.

При разработке индивидуального маршрута тьютору важно производить анализ графика концертных выступлений, количества времени, отведенного ему на подготовку к этим выступлениям и на подготовку к урокам общеобразовательного цикла. К выполнению графика домашних занятий обязательно должны быть подключены и родители обучающегося, которые всегда могут прийти на помощь

ребенку, если у него имеются затруднения в освоении тех или иных тем учебных предметов.

Различные варианты тьюторского сопровождения, разработанные педагогами, позволят найти приемлемые формы, содержание и методы обучения и воспитания каждого музыкально одаренного ребенка. Задача тьютора постоянно производить анализ своих действий, привлекать к этой деятельности родителей и педагогов, которые обучают ребенка по общеобразовательным и музыкальным дисциплинам. При выявлении определенных трудностей в обучении, в общении одаренных детей со сверстниками именно тьютор должен прийти на помощь таким детям.

Литература

1. *Абдрахманова Т. К.* Тьюторское сопровождение образовательной деятельности студентов // Научный потенциал. 2015. № 2 (19). С. 62–64
2. *Белицкая Е. В.* Тьюторская система обучения в современном образовании Англии. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. В.: ВГПУ Перемена, 2012. С. 24
3. *Бехова К. А., Фомина С. Н.* Понятие тьюторства, тьюторского сопровождения и проблема его развития // Молодежь и общество. М.: РГСУ, 2015. С. 82–87
4. *Ечьманова Г. А., Кабаев Р. А.* Информационная система для тьюторов по воспитательной работе // Научные труды SWorld. 2014 Т. 7 № 1. С. 42–45
5. *Кашина Н. И., Тагильцева Н. Г.* К вопросу о механизмах формирования культурной идентичности казаков-кадет средствами музыкальной культуры казачества // Педагогическое образование в России. 2015. № 12. С. 91–94
6. *Ковалева Т. М.* Проблемы тьюторства в контексте томской региональной площадки // Тьюторство — идея и идеология. (Сборник научных трудов по материалам I Межрегиональной тьюторской конференции. Москва-Томск, 1996. 12 с.
7. Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ до 2020 г. Распоряжение правительства РФ от 17.11.2008 № 1662-р «О концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года. С. 22–28 <http://www.ifap.ru/ofdocs/rus/rus006.pdf>
8. Концепции художественного образования РФ. Приказ Минкультуры РФ от 28.12.2001 N1403. С. 1–8 http://bank.orenipk.ru/Text/t30_2.htm
9. *Овсянникова О. А.* Современные требования и новые подходы к профессиональной подготовке студентов направления «Педагогическое образование» профиля «Музыка» // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. № 31 (144). С. 87–90.
10. *Ликина А. Л.* Организация тьюторского сопровождения одаренного ребенка в дополнительном образовании. Ярославский педагогический вестник, 2012 № 2 Т. II Психолого-педагогические науки. С. 240–243
11. Программа развития системы российского музыкального образования РФ на период с 2015 по 2020 годы. Утв. Минкультуры России 29.12.2014 г. С. 2–7 http://korsakov-dshi.muzkult.ru/img/upload/3226/documents/programma_razvitiya_2015_2020.pdf
12. *Тагильцева Н. Г.* Взаимодействие дошкольного образовательного учреждения, школы и вуза в работе с художественно одаренными детьми // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 3 (40). С. 217–219

13. *Тагильцева Н. Г.* Художественное общение в формировании коммуникативных навыков младших школьников // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2016. № 1. С. 17–20
14. *Фоменко С. Л.* К вопросу о моделях тьюторского сопровождения обучающихся в образовательном процессе // Педагогическое образование в России. 2017. № 3. С. 122–127
15. *Щенников С. А.* и др. Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования. М.: Дрофа, 2005. 608 с.
7. Концепция долгосрочного социального-экономического развития РФ до 2020 г. Распоряжение правительства РФ от 17.11.2008 № 1662-р «О концепции долгосрочного социального-экономического развития РФ на период до 2020 года». С.22–28 <http://www.ifap.ru/ofdocs/rus/rus006.pdf>
8. Концепции художественного образования РФ. Приказ Минкультуры РФ от 28.12.2001 N1403. С.1–8 http://bank.orenipk.ru/Text/t30_2.htm
9. *Ovsjannikova O. A.* Sovremennye trebovanija i novye podhody k professional'noj podgotovke studentov napravlenija «Pedagogicheskoe obrazovanie» profilja «Muzyka» // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2014. № 31 (144). С.87–90.
10. *Pikina A. L.* Organizacija t'jutorskogo soprovozhdenija odarennogo rebenka v dopolnitel'nom obrazovanii. Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik, 2012 № 2 Т. II Психолого-педагогические науки. С.240–243

References

1. *Abdrahmanova T. K.* T'jutorskoe soprovozhdenie obrazovatel'noj dejatel'nosti studentov // Nauchnyj potencial. 2015. № 2 (19). С.62–64
2. *Belickaja E. V.* T'jutorskaja sistema obuchenija v sovremennom obrazovanii Anglii. Avtoreferat dissertacii na soiskanie uchenoj stepeni kandidata pedagogicheskich nauk. V.: VGPU Peremena, 2012. С.24
3. *Behova K. A., Fomina S. N.* Ponjatie t'jutorstva, t'jutorskogo soprovozhdenija i problema ego razvitija // Molodezh' i obshhestvo. М.: RGSU, 2015. С.82–87
4. *Ech'manova G. A., Kabaev R. A.* Informacionnaja sistema dlja t'jutorov po vospitatel'noj rabote // Nauchnye trudy SWorld. 2014 Т.7 № 1. С.42–45
5. *Kashina N. I., Tagil'ceva N. G.* K voprosu o mehanizmah formirovanija kul'turnoj identichnosti kazakov-kadet sredstvami muzykal'noj kul'tury kazachestva // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. № 12. С.91–94
6. *Kovaleva T. M.* Problemy t'jutorstva v kontekste tomskoj regional'noj ploshhadki // T'jutorstvo — ideja i ideologija. (Sbornik nauchnyh trudov po materialam I Mezhregional'noj t'jutorskoj konferencii. Moskva-Tomsk, 1996. 12 s.
11. Programma razvitija sistemy rossijskogo muzykal'nogo obrazovanija RF na period s 2015 po 2020 gody. Utv. Minkul'tury Rossii 29.12.2014 g. С.2–7 http://korsakov-dshi.muzkult.ru/img/upload/3226/documents/programma_razvitija_2015_2020.pdf
12. *Tagil'ceva N. G.* Vzaimodejstvie doskol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdenija, shkoly i vuza v rabote s hudozhestvenno odarennymi det'mi // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. 2013. № 3 (40). С. 217–219
13. *Talil'ceva N. G.* Hudozhestvennoe obshhenie v formirovanii kommunikativnyh navykov mladshih shkol'nikov // Municipal'noe obrazovanie: innovacii i jeksperiment. 2016. № 1. С.17–20
14. *Fomenko S. L.* K voprosu o modeljah t'jutorskogo soprovozhdenija obuchajushhihsja v obrazovatel'nom processe // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2017. № 3. С.122–127
15. *Shhennikov S. A., Teslinov A. G.* Osnovy dejatel'nosti t'jutora v sisteme distancionnogo obrazovanija. М.: Drofa, 2005. 608 с.

УДК 371.314.6

Шубнякова Наталья Геннадьевна

кандидат экономических наук, доцент кафедры венчурного менеджмента НИУ ВШЭ, Нижний Новгород.

Хасянова Альфия Мубиновна

учитель МБОУ СОШ № 44, выпускница магистерской программы «Управление образованием» НИУ ВШЭ, Нижний Новгород.

Организация проектной деятельности обучающихся в современных условиях общеобразовательной школы

Аннотация. В условиях введения нового федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования остро встает вопрос об организации проектной деятельности в школе. Авторами в статье предпринята попытка ответить на этот вопрос, представлены основные аспекты организации проектной деятельности: сформулированы принципы, выделены особенности процесса организации и содержания.

Ключевые слова:

организация проектной деятельности, типы проектов, принципы и содержание проектной деятельности.

Shubnyakova Natalya G.

Candidate of economic sciences, associate professor of the Venture Management Department of the Higher School of Economics, Nizhny Novgorod (Russia).

Khasyanova Alfiya M.

Teacher of the MBOU School No. 44, graduate of the master's program «Education Management» of the Higher School of Economics, Nizhny Novgorod (Russia).

Organization of the project activity of students in the modern conditions of the general education school

Abstract. In the conditions of the introduction of the new federal state educational standard of secondary (complete) general education, the issue of organizing project activities in the school arises. The authors attempted to answer this question, the main aspects of the organization of the project activity are presented: the principles are formulated, the features of the organization and content process are highlighted.

Keywords:

organization of project activities, types of projects, principles and content of project activities.

Введение

В настоящее время система образования и воспитания претерпевает серьезные качественные изменения. В этой связи наибольшую актуальность приобретает проблема развития интеллектуального потенциала школьников. Это, прежде всего, связано с потребностью общества в творческой личности.

Однако не каждый ребенок способен к самостоятельному развитию своих способностей. Многое зависит от семьи и школы, задача которой состоит в создании педагогических

условий, которые способствовали бы эффективному решению обозначенной проблемы. Одним из путей решения этой проблемы является вовлечение детей в проектную деятельность [1; 6; 10; 17].

Возможно, это стало одной из причин того, что такое понятие как «индивидуальный проект» включили в новый федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования, в котором отмечается, что «индивидуальный проект, представляющий собой учебный проект или учебное исследование, выполняемое обучающимся в рамках одного или нескольких

учебных предметов, должен обеспечивать приобретение навыков в самостоятельном освоении содержания и методов избранных областей знаний и/или видов деятельности, или самостоятельном применении приобретенных знаний и способов действий при решении практических задач, а также развитие способности проектирования и осуществления целесообразной и результативной деятельности» [16].

При этом возникают следующие противоречия:

- необходимо определять роль, сущность и содержание проектной деятельности обучающихся в условиях общеобразовательной школы, при этом, многие авторы говорят о недостаточной теоретической и практической разработанности проблемы [2; 7; 13];
- необходимо формировать новый тип педагога — менеджера, тьютора, ментора, при этом, у большинства учителей и руководителей школы отсутствуют знания и умения управления проектной деятельностью обучающихся [3; 4; 8; 15].

В контексте обозначенных противоречий важной представляется необходимость решения следующей проблемы: как организовать проектную деятельность обучающихся в условиях общеобразовательной школы? Авторами в статье предпринята попытка ответить на этот вопрос, представлены основные аспекты организации проектной деятельности: сформулированы принципы, выделены особенности процесса организации и содержания.

Метод учебных проектов

Организация проектной деятельности базируется на методе учебного проекта. Существуют следующие определения проектного метода:

- метод проектов — организация обучения, при которой учащиеся приобретают знания в процессе планирования и выполнения практических заданий-проектов (БСЭ)
- метод проектов — педагогическая технология, ориентированная не на интеграцию фактических знаний, а на их применение и приобретение новых, активное включение школьника в создание тех или иных проектов даёт ему возможность осваивать новые способы человеческой деятельности в социокультурной среде [12];
- метод, предполагающий определенную совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий обучающихся с обязательной презентацией этих результатов [11];
- метод учебного проекта — это одна из личностно-ориентированных технологий, способ организации самостоятельной деятельности обучающихся, направленный на решение задачи учебного проекта, интегрирующий в себе проблемный подход, групповые методы, рефлексивные, презентативные, исследовательские, поисковые и прочие методики [9];
- метод проектов — способ организации познавательной деятельности обучающихся с целью решения проблем, связанных с проектированием, созданием и изготовлением реального объекта (продукта труда). Метод проектов — это комплексный обобщающий процесс рационального сочетания репродуктивной деятельности, позволяющий

комбинировать и соединять формальные знания с практическим опытом [14].

Авторы дают различные определения, но все подчеркивают некоторые особенности, обобщив которые можно сформулировать признаки проектной деятельности:

1. метод предполагает наличие проблемы, значимой в исследовательском или творческом плане;
2. проектная деятельность имеет практическую, теоретическую, познавательную значимость предполагаемых результатов (если рассматривалась теоретическая проблема, то итогом должно стать её решение, если же практическая, то результат, готовый к внедрению);
3. метод ориентирован на самостоятельную (индивидуальную / групповую) деятельность учащихся, выполняемую в ограниченные временные рамки;
4. решение проектных задач подразумевает междисциплинарность, интегрирование знаний и умений из различных областей науки, техники, технологий и т.п.;
5. технология предполагает использование исследовательских методов для работы над проектом.

Иметь представление об этих признаках крайне важно при организации проектной деятельности. Не владение в достаточной степени поисковыми, проблемными методами, неумение самостоятельно ориентироваться в информационной сфере, обрабатывать знания и формировать собственные знания не позволят грамотно, а, следовательно, успешно организовать работу над проектами.

Классификация учебных проектов

Для рациональной организации проектной деятельности следует осознавать, что существуют разные виды и типы проектов.

Типы проектов принято определять по следующим основаниям:

- метод, доминирующий в проекте;
- предметная область;
- число участников проекта;
- характер контактов;
- продолжительность выполнения;
- характер координации проекта;
- координация.

В научной литературе существует ряд классификаций проектов, в их основу положены различные подходы и принципы.

При организации проектной деятельности обучающихся в школах наиболее популярной считается типология, которую предложила доктор педагогических наук, автор многочисленных исследований в области педагогических личностно-ориентированных технологий Е. Полат [11] (рис. 1.).

Принципы организации проектной деятельности

Организация проектной деятельности обучающихся требует решения комплекса задач, направленных

- на формирование определенной среды в образовательном учреждении,

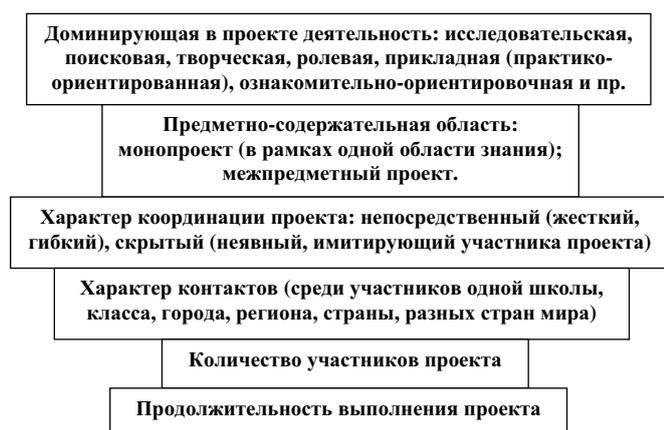


Рис. 1. Типы учебных проектов.

- на подготовку кадров для такого рода деятельности, поскольку происходит трансформация роли учителя, который теперь должен стать организатором проектной деятельности обучающихся или группы обучающихся, руководителем проекта, консультантом
- на обучение школьников умениям и навыкам проектирования (проблематизации, целеполаганию, планированию деятельности, поиску нужной информации, практическому применению знаний, проведению исследования, презентации деятельности и ее результатов, рефлексии и т.д.);
- необходимым условием для выполнения учащимися проектов является наличие избыточного информационного ресурса, обеспечивающего самостоятельность учащегося в выборе темы проекта и в его выполнении;
- должны быть созданы условия для оформления результатов проектной деятельности и публичной презентации (предоставление свободного доступа к компьютерной технике и другому оборудованию, стендовому пространству и т.п.);
- работа над проектом является поводом для организации социальной практики обучающихся, поэтому необходимым условием становится организация образовательной среды, выходящей за рамки образовательного учреждения.

Технология проектирования предполагает учёт совокупности норм и правил проектирования, что позволит, в свою очередь, эффективно руководить проектной деятельностью обучающихся в школе.

Принцип управляемости заключается в четкой организации, технологичности, подконтрольности процесса, понимании структуры проектирования, его особенностей.

Принцип личностного развития выражается в том, что проектная деятельность дает возможность для личностного развития и самореализации, при этом преобразование субъекта проектирования также становится частью процесса.

Принцип открытости подразумевает формирование посредством проектной деятельности социума, где происходит свободное общение между учителями, учениками, родителями, выпускниками, представителями вузов и др.

Принцип целостности обеспечивает установление прочных связей между всеми составляющими процесса проектирования, в том числе между учениками, педагогами и родителями. Причем управление должно быть направ-

лено на создание условий для проявления познавательной активности всех участников процесса.

Принцип мультикультурности предусматривает возможность использования различных каналов получения информации, поддержки средствами учебной техники процесса познания.

Принцип продуктивности отражается в достижении результата проекта, т.е. в создании определенного продукта в соответствии с целями проекта, интеграцию процессов и применения знаний во всех сферах деятельности.

Задача руководителей образовательной организации, основываясь на вышеперечисленных принципах, грамотно организовать проектную деятельность, которая, в конечном итоге, обеспечит формирование ключевых компетенций обучающихся, выработает у выпускников умение выстраивать собственный жизненный проект в контексте социальной и гражданской ответственности.

Особенности процесса организации и содержания проектной деятельности в школе

Метод проекта называют технологией четвертого поколения, реализующей личностно — деятельный подход в обучении школьников. Как было отмечено выше, достоинства проектной деятельности очевидны: она развивает у школьников целый комплекс общеучебных умений и навыков. Это рефлексивные умения (умение осмысливать задачу, для решения которой недостаточно знаний, умение отвечать на вопрос: чему нужно научиться для решения поставленной задачи, навыки исследователя (самостоятельно генерировать идеи, самостоятельно ориентироваться в информационном поле, умение находить несколько вариантов решения проблемы, выдвигать гипотезы, устанавливать причинно-следственные связи), менеджерские умения (умение проектировать процесс и планировать деятельность, время, ресурсы, прогнозировать последствия своих решений), коммуникативные (умение вести дискуссию, навыки делового партнерского общения), повышения уровня ИКТ-компетенции.

Несмотря на все преимущества, которые представляет проектный метод, технология реализации имеет свои особенности. Поэтому внедрение проектной деятельности в систему образования учебного заведения имеет ряд сложностей.

Для создания условий самостоятельной творческой проектной деятельности должны быть предусмотрены ресурсы учебного времени, чтобы избежать перегрузки обучающихся и педагогов.

Каждый проект должен быть обеспечены всем необходимым: материально-техническое и учебно-методическое оснащение, кадровое обеспечение (дополнительно привлекаемые участники, специалисты), информационные (фонд и каталоги библиотеки, Интернет, аудио и видео материалы и т.д.) и информационно-технологические ресурсы (компьютеры и др. техника с программным обеспечением), организационное обеспечение (специальное расписание занятий, аудиторий, работы библиотеки, выхода в Интернет), отдельное от урочных занятий место (не ограничивающее свободную деятельность помещение

с необходимыми ресурсами и оборудованием — медиатека). Разные проекты потребуют разное обеспечение. Проектная деятельность обучающихся побуждает к организации информационного пространства образовательного учреждения. Недостаточное обеспечение проектной или исследовательской работы может свести на нет все ожидаемые положительные результаты.

В научной и исследовательской литературе выделяют следующие стадии проекта:

- инициация;
- планирование;
- реализация, включая анализ и контроль;
- завершение (представление).

Содержание деятельности основных участников проектной деятельности (учителей и обучающихся) должно соответствовать обозначенным выше этапам (см. табл. 1).

При этом от руководителя проектов требуется намного больше компетенций, чем при обычном преподавании предмета.

В типичной образовательной ситуации, которая, как правило, определяет характер учебного процесса, реализуется стандартная позиционная схема «учитель» — «ученик». Первый транслирует знания, второй их усваивает; все это происходит в рамках отработанной классно-урочной схемы. При развитии проектной деятельности эти позиции сталкиваются с реальностью, когда нет готовых эталонов знания, возникающие проблемы не вписываются в готовые схемы, а требуют самостоятельного анализа в каждой конкретной ситуации. В результате взаимосвязь «ученик-учитель» трансформируется в пару «коллега-коллега». При этом учитель ориентируется не на функции ребёнка как ученика, а на его личность и перспективы её развития.

Таблица 1

Содержание деятельности на стадиях проекта

Стадии проекта	Содержание работы	Деятельность обучающихся	Деятельность учителя
1. Инициация	Определение темы и целей проекта, его исходного положения Подбор рабочей группы	Обсуждают тему проекта с учителем и получают при необходимости дополнительную информацию. Определяют цели проекта	Знакомит со смыслом проектного подхода и мотивирует обучающихся. Помогает в определении цели проекта. Наблюдает за работой учеников
2. Планирование	Определение источников необходимой информации Определение способов сбора и анализа информации Определение способа представления результатов (формы проекта) Установление процедур и критериев оценки результатов проекта Распределение задач (обязанностей) между членами рабочей группы	Формируют задачи проекта. Вырабатывают план действий. Выбирают и обосновывают критерии успеха проектной деятельности	Предлагает наравне с обучающимися идеи, высказывает предложения. Наблюдает за работой обучающихся
3. Реализация	— Сбор и уточнение информации (основные инструменты: интервью, опросы, наблюдения, эксперименты и т.п.) — Выявление («мозговой штурм») и обсуждение альтернатив, возникших в ходе выполнения проекта — Выбор оптимального варианта хода проекта — Поэтапное выполнение исследовательских задач	Поэтапно выполняют задачи проекта	Наблюдает, советует, косвенно руководит деятельностью обучающихся
Анализ и контроль	Анализ информации Формулирование выводов	Выполняют исследование и работают над проектом, анализируя информацию. Оформляют проект	
4. Завершение ((представление проекта).	Подготовка отчета о ходе выполнения проекта с объяснением полученных результатов (возможные формы отчета: устный отчет, устный отчет с демонстрацией материалов, письменный отчет) Анализ результатов выполнения проекта, достигнутых результатов (успехов и неудач) и причин этого	Представляют проект, участвуют в его коллективном анализе и оценке	

При первых шагах работы над проектом «коллеги» сталкиваются с трудностью во взаимоотношениях, т.к. происходит смена ролей, как у ученика, так и у учителя. Поэтому чтобы сотрудничество было результативным, учителю приходится изучить психологию конкретного ребёнка более пристально. С другой стороны, ученик также «открывает» для себя учителя по-новому, при этом рушатся ненужные барьеры во взаимоотношениях. Деятельность учителя и обучающихся постоянно находится во взаимовлиянии, происходит взаимодополняемость и взаимообогащение деятельности учителя и ученика. Сам процесс отношений строится на основе взаимного доверия: доверия учителю и доверия учителя к учащемуся, к их возможностям. В рамках работы над проектом, ученик занимает позицию субъекта деятельности. Его целенаправленная, сознательная деятельность создаёт внутреннюю предрасположенность к учению, общению. Он осуществляет самоорганизацию, саморегуляцию.

Ещё одна составляющая во взаимоотношениях — это «наставник-младший товарищ». Она предполагает ситуацию передачи навыков практической деятельности. Поскольку эта передача происходит при личном контакте, то авторитет учителя как специалиста, наставника укрепляется. Учитель становится примером для подражания, а это в условиях падения престижа педагогической профессии и связанного с этим пренебрежительного отношения к учительству в обществе, крайне важно.

Но учитель на своём примере может не только обучить проводить исследования, являясь эталоном организации действий, образом форм деятельности. При работе над проектами возникает необходимость взаимодействия с большим количеством субъектов как внутри школы (администрация, другие учителя, представителя разных классов), так и вне её (родители, представители ВУЗов, музейные работники, специалисты предприятий). Во взаимодействии с ними учитель также выступает примером морально-этических норм общения и отношений.

Таким образом, роль учителя в значительной степени меняется: из носителя знаний и информации, всезнающего оракула, учитель превращается в организатора деятельности, консультанта по решению проблемы, добытию необходимых знаний и информации из различных источников.

Однако роль других участников проектной деятельности на каждой из стадии жизненного цикла проектов

требует четкого определения.

Кроме этого, для эффективной организации проектной деятельности в школе мы предлагаем внести некоторые изменения в организационную структуру школы. Она может быть дополнена следующими элементами (рис. 2):



Рис. 2. Дополнение в организационную структуру школы

Рассмотрим основные функции каждого из обозначенных на рис. 2 элементов структуры.

Администрация школы в рамках проектной деятельности решает следующие задачи:

- разрабатывает нормативные методические документы, определяющие требования, предъявляемые к проведению проектных работ
- осуществляет ресурсное обеспечение проектной деятельностью
- осуществляет общий контроль за проектной деятельностью

Проектный совет — коллективный орган, объединяющий на добровольной основе членов педагогического коллектива образовательного учреждения, родителей, представителей социальных партнёров школы, общественности в целях осуществления управления проектной деятельностью. В состав проектного совета входят: заместитель директора, курирующий методическую работу школы, учителя, обладающие достаточными компетенциями руководителя проектов, руководители МО, руководитель медиатеки (библиотекарь), представители ВУЗов и других социальных партнёров школы, родители. Из числа членов совета выбирается *председатель*, который осуществляет общее руководство проектным советом, утверждает планы работы проектного совета, а также состав руководителей отделов, образуемых для решения вопросов по основным направлениям деятельности проектного совета, отчитывается о деятельности проектного совета перед администрацией образовательного учреждения.

Отделы проектного совета формируются в зависимости от выполняемых ими функций.

Учебный отдел призван создавать условия для повышения квалификации учителей в осуществлении руководства проектами. Его задачами являются следующие:

- выявление ключевых компетенций, необходимых для руководителей проектов,
- проведение круглых столов, семинаров, мастер-классов, тренингов с целью обучения педагогов,
- осуществление методической поддержки.

Основной функцией консультационного отдела является оказание консультативной помощи учителям и учащимся при разработке проектов. Он решает следующие задачи:

- первичная экспертиза проектных папок и анализ промежуточных итогов работы над проектами с целью выявления проблем при разработке проектов,
- обеспечение взаимодействия с ВУЗами и др. с социальными партнёрами школы по вопросам предоставления лабораторий для проведения опытов и оказанию консультативных услуг.

Во главе информационного отдела находится руководитель медиатеки (библиотекарь), т.к. одной из ключевых функций отдела является ресурсное обеспечение проектов. Другое направление работы отдела — создание единого информационного пространства для всех участников проектной деятельности школы (рубрики на сайте школы, например).

Необходимость создания отдела конкурсов и грантов обусловлено необходимостью продвижения лучших проектов — победителей «Парада проектов». В его задачи входит:

- проведение мониторинга информации по вопросу участия проектных команд в конкурсах и конференциях различного уровня,
- рекомендации по вопросу оформления заявок и материалов на конкурсы и конференции.

Поскольку проектная деятельность сопряжена со значительными материальными затратами, связанными с оплатой работы привлеченных консультантов, поездками в другие города для представления проектов на конкурсах высокого уровня, то возникает необходимость участия в грантовых программах. Поиск таких программ и написание заявок также является функцией этого отдела.

Итак, работа над проектом требует немалых ресурсов (времени, материалов, оборудования, информационных источников, консультантов и пр.), поэтому формирование специфических умений и навыков самостоятельной проектной деятельности целесообразно проводить не только на уроках, в рамках традиционных занятий, но и через внеклассную работу. Этой цели могут служить кружки (например, такие как существующие на данный момент в школе кружок «Технические проекты» и кружок «Робототехника»). Однако наиболее полное погружение в проектную деятельность, способствующее активному развитию необходимых компетенций у обучающихся, на наш взгляд, происходит во время командной работы школьников над проектом в условиях интеллектуально-творческого лагеря «Каникулы для интеллекта».

Работа лагеря организуется на базе школы в осенние каникулы. Это наиболее оптимальное время, т.к. именно в этот период учебного года команды школьников определяются с темой своего проекта и переходят к стадии непосредственной работы над проектом. В лагерь приглашаются обучающиеся 6–8 классов не только нашей школы, но и других учебных заведений района.

Для организации работы лагеря директором школы в сентябре назначается начальник лагеря (преимущественно из состава проектного совета школы). В его задачи входит информирование школы района об открытии лагеря, утверждение смет, приём заявок на участие в работе лагеря, составление плана работы, формирование жюри конкурса из числа представителей социальных партнёров школы.

Из числа обучающихся, подавших заявку на участие в работе лагеря, формируются команды, состоящие из представителей разных школ. За каждой командой закрепляется руководитель команды (учитель, имеющий опыт в руководстве проектными командами или один из членов проектного совета школы) и тьютор (учащийся старших классов или выпускник школы — студент вуза, являющийся активными участниками проектной деятельности). Учителя, которые мало владеют навыками проектной деятельности, а также молодые специалисты также формируют свою команду и разрабатывают проект на тех же условиях, что и обучающиеся.

В течение 5 дней команды должны пройти все стадии работы над проектом: от определения темы и целей до презентации проекта на конкурсе. Для создания условий развития у школьников необходимых компетенций для проектирования, коммуникабельности, способности к критическому

и творческому мышлению, генерированию новых идей в программу лагеря включены тренинги, деловые игры, встречи с учёными, образовательные путешествия в высшие учебные заведения, музеи.

Лагерь «Каникулы для интеллекта» также решает задачу повышения компетентности кадров по руководству проектами, являясь, по сути, образовательным проектом, направленный на отработку школьным сообществом новых способов педагогической деятельности. Поэтому его можно рассматривать как один из элементов внутришкольной системы повышения квалификации учителей наравне с семинарами, мастер-классами, организуемыми для педагогов в течение года.

Ещё одной проблемой, которая является серьезным препятствием в развитии проектной деятельности в школе, стало отсутствие мотивации у учителей по ведению проектного обучения.

Мотивация — это система внешних и внутренних побуждений человека, которые способствуют проявлению инициативы человека к деятельности и задают направление, ориентированное на достижение конкретных целей [5].

Из данного определения следует, что руководитель, желающий эффективно решить поставленные перед организацией задачи, должен предоставить возможность сотруднику удовлетворить важные, для него (сотрудника), потребности. А для удовлетворения потребности работника необходимо организовать так его деятельность, чтобы она способствовала решению еще и задач организации в целом. Дэвид МакКлелланд, внесший большой вклад в исследование мотивационных побуждений, выделил следующие их виды:

- стремление к достижениям, лидерству, персональному вознаграждению;
- стремление к совершенствованию своих умений, повышению своей компетентности;
- стремление к власти, авторитету среди окружающих, оказанию влияния на них;
- стремление к созданию хороших взаимоотношений в коллективе.

Администрация школы, желая привлечь к активному участию в проектной деятельности учителей, безусловно, должна изучить ведущие мотивы педагогов школы. Тогда, зная вышеперечисленную типологию, можно грамотно выстраивать кадровую политику.

Учителя, для которых материальный фактор является ведущим, могут рассчитывать на премию в случае победы на «Параде проектов» команды, руководителем которой они являлись. В тех школах, где действует положение о стимулирующем фонде, педагоги, подготовившие команды-победителей, могут получить дополнительные баллы, которые позволят получать прибавку к зарплате за счёт выплат из фонда. Более того, участие в конкурсах более высокого ранга, чем школьный, тоже иногда предлагают денежные призы для участников, в т.ч. и учителям. Также грантовые проектные программы могут принести дополнительное вознаграждение руководителям проектов.

Проектная деятельность предоставляет большие возможности для тех сотрудников школы, которые ориенти-

рованы на повышение своего профессионального уровня, самореализации себя как высококвалифицированного специалиста, поскольку развивает у учителей большой круг компетенций, необходимых для современных педагогов.

Сотрудники школы, для которых главным мотивом является повышение в должности, желают оказывать влияние на отдельных людей и коллектив в целом, и при этом они могут взять на себя определенную ответственность. Предложенная система организации проектной деятельности позволяет таким учителям реализовать потребность в карьерном росте. Это стало возможным за счёт вновь появившихся ниш руководителей: председателя проектного совета и начальника лагеря «Каникулы для интеллекта».

Победы в конкурсах проектов позволяют учителю пополнить портфолио своих профессиональных достижений. Обращая внимание на этот фактор, руководитель мотивирует сотрудников школы, относящихся ко всем вышеперечисленным группам:

- солидное портфолио достижений — это показатель реализации учителя как профессионала;
- портфолио является одним из показателей при аттестации педагогов, что позволяет получить более высокую категорию;
- чем выше категория, тем выше оклад учителя.

Учителя, чья ведущая мотивация основана на доброжелательности и сотрудничестве, могут реализовать эту потребность в результате работы с командой школьников, когда происходит трансформация взаимосвязи «ученик-учитель» в пару «коллега-коллега», «наставник-младший товарищ».

Однако руководителю не стоит забывать и о таких мерах воздействия как приказы, должностные обязанности и т.д. Поскольку некоторые сотрудники переходят к активной деятельности только в случае принуждения и страха перед выговором или денежных вычетов. Конечно, эффект от такой принудительной мотивации не очень высок, тем не менее как способ привлечения учителей в проектную деятельность школы тоже имеет место.

Литература

1. Бледнова Е. В. Проектная деятельность как условие развития творческих способностей учащихся начальной школы // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2012. № 6. С. 28–31.
2. Бондарец А. М. Проектная деятельность — запуск механизма развития личности ребёнка // Эксперимент и инновации в школе. 2011. № 3. С. 79–83.
3. Бородин А. Л., Бородина Е. П. Организация системы формирования проектной и исследовательской культуры в гимназии в условиях реализации новых образовательных стандартов // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2012. № 3. С. 31–33.
4. Бухтенкова И. С. Организация проектно-исследовательской деятельности учащихся // Эксперимент и инновации в школе. 2011. № 3. С. 8–10.
5. Виханский О. С., Наумов А. И. Менеджмент: учебник. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Экономистъ, 2006. 670 с.
6. Канева С. П. Формирование самостоятельной творческой личности школьника через исследовательскую и проектную деятельность // Эксперимент и инновации в школе. 2011. № 2. С. 56–58.
7. Леонова Л. В. Применение метода проектов в учебном заведении нового типа // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2014. № 6. С. 55–58.
8. Магомедов Р. М. Проектная деятельность как инновационная составляющая одной из организационных форм обучения // Инновационные проекты и программы в образовании. 2010. № 3. С. 65–68.
9. Пахомова Н. Ю. Учебный проект: его возможности // Учитель. 2000, № 4.
10. Пересыткин С. А. Применение метода проектов на уроках «Технологии» // Эксперимент и инновации в школе. 2010. № 6. С. 66–69.
11. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. М.: Издательский центр «Академия», 2002.
12. Развитие мышления учащихся средствами информационных технологий: учебно-методическое пособие / под ред. Ябстребцева Е. Н. М.: 2006. 160 с.
13. Сиденко А. С. Виды проектов и этапы проектирования // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2008. № 2. С. 76–78.
14. Суркова Н. В. Организация проектно-исследовательской деятельности в преподавании географии с использованием информационно-коммуникационных технологий. Методическая разработка, 2007.
15. Табарданова Т. Б. Управление инновационными процессами в образовании // Эксперимент и инновации в школе. 2008. № 2. С. 9–21.
16. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2365> (Дата обращения: 15.03.2017).
17. Хуснетдинова М. К. Развитие самостоятельности школьников средствами проектных технологий // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2010. № 3. С. 78–80.

References

1. Blednova E. V. Project activities as a condition for the development of the creative abilities of primary school students // Municipal education: innovations and experiment. 2012. No. 6. P. 28–31. (In Russian)
2. Bondarets A. M. Project activity — launching the mechanism of development of the child's personality // Experiment and innovation in school. 2011. No. 3. P. 79–83. (In Russian)
3. Borodin A. L., Borodina E. P. Organization of the system of formation of design and research culture in the gymnasium in the conditions of implementation of new educational standards // Municipal education: innovations and experiment. 2012. No. 3. P. 31–33. (In Russian)
4. Buhtenkova I. S. The organization of design and research activity of students // Experiment and innovations in school. 2011. No. 3. P. 8–10. (In Russian)
5. Vikhansky O. S., Naumov A. I. Management: a textbook. 4-th ed., Modif. And additional. M.: E'konomist', 2006. 670 p.
6. Kaneva S. P. Formation of an independent creative personality of a schoolboy through research and project activities // Experiment and innovation in school. 2011. No. 2. P. 56–58. (In Russian)

7. *Leonova L. V.* Application of the project method in a new educational institution // Municipal education: innovations and experiment. 2014. No. 6. P. 55–58. (In Russian)
8. *Magomedov R. M.* Project activity as an innovative component of one of the organizational forms of training // Innovative projects and programs in education. 2010. No. 3. P. 65–68. (In Russian)
9. *Pakhomova N. Yu.* Educational project: its possibilities // Teacher. 2000, No. 4. (In Russian)
10. *Peresykin S. A.* Application of the method of projects in the lessons of «Technology» // Experiment and innovation in school. 2010. No. 6. P. 66–69. (In Russian)
11. *Polat E. S.* New pedagogical and information technologies in the education system: Textbook. Allowance for stud. Ped. Universities and higher education. Qualif. Ped. Staff / E. S. Polat, M. Yu. Bukharkina, M. V. Moiseeva, A. E. Petrov; Ed. E. S. Polat. M.: Publishing Center «Academy», 2002.
12. The development of students' thinking through the means of information technology: an educational–methodical manual / ed. *Yabstrebtseva E. N. M.*: 2006. 160 p.
13. *Sidenko A. S.* Types of projects and design stages // Municipal education: innovations and experiment. 2008. No. 2. P. 76–78. (In Russian)
14. *Surkova N. V.* Organization of design and research activities in the teaching of geography using information and communication technologies. Methodical development, 2007.
15. *Tabardanova T. B.* Management of innovative processes in education // Experiment and innovation in school. 2008. No. 2. P. 9–21. (In Russian)
16. Federal state educational standard of secondary (complete) general education. URL: <http://minobarnauk.rf/documents/2365> (Reference date: 15/03/2017).
17. *Khusnetdinova M. K.* Development of the independence of schoolchildren by means of design technologies // Municipal education: innovations and experiment. 2010. No. 3. P. 78–80. (In Russian)

УДК 316

Мудрик Анатолий Викторович

доктор педагогических наук, член-корр. РАО, профессор кафедры социальной педагогики и психологии, МПГУ, Москва

Метод изучения социальной сферы: включенное наблюдение¹

Аннотация. Дается характеристика метода включенного наблюдения и его краткая история; выделяются особенности позиции включенного наблюдателя, изучающего какой-либо сегмент социальной сферы; названы социологические, психологические и педагогические методики, используемые в процессе включенного наблюдения; выявляются достоинства и недостатки включенного наблюдения в социальной сфере.

Ключевые слова:

социальная сфера, включенное наблюдение, позиция включенного наблюдателя, методики

Mudrik A. V.

doctor of pedagogical Sciences, corresponding member. RAO, Professor, Department of social pedagogy and psychology, MSPU, Moscow

Method of studying the social sphere: participant observation

Abstract. The characteristic method of participant observation and its brief history; highlighted features included the position of an observer studying a particular section of the social sphere; called the sociological, psychological and pedagogical methods used in the process of participant observation; identify the advantages and disadvantages of participant observation in the social sphere.

Keywords:

social sphere, observation, position included the observer methods.

Метод включенного наблюдения имеет довольно давнюю историю и используется в обществоведческих отраслях знания, в том числе в этнологии, психологии и педагогике.

Сам термин «включенный наблюдатель» предложил, судя по всему, американский социолог Е. К. Линдеман в 1933 году [8]. Сам же метод появился в XIX веке в этнографии. С его помощью, в частности, провел свое уникальное исследование Н. Н. Миклухо-Маклай [2]. В 20-е годы прошлого столетия в США был выполнен ряд исследований различных сегментов социальной сферы с использованием

метода включенного наблюдения. В первую очередь следует назвать ставшие классическими исследования Н. Андерсона [6], супругов Р. и У. Линдт [7] и У. Уайта [9].

Советский социолог В. Б. Ольшанский в 60-е годы с помощью метода включенного наблюдения изучал ценностные ориентации рабочих крупного московского завода [5]. Довольно много исследований с применением этого метода провели в 60-е — 70-е годы сотрудники и аспиранты лаборатории «Коллектив и личность» АПН СССР.

Развитие педагогической науки поставило на повестку дня изучение механизмов, функционирующих в детской

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 16–06–00908

среде, что требует использования адекватных методов исследования. Одним из таких методов может стать включенное наблюдение. Этот метод предполагает вхождение исследователя в реальную жизнь детей, подростков, юношей и девушек в определенной позиции, что дает возможность проникать в естественно складывающиеся отношения в их среде, видеть коллектив в какой-то степени изнутри [3].

Техника включенного наблюдения может быть весьма разнообразной — в зависимости от задач, решаемых каждым конкретным исследованием. Но во всех случаях она сопряжена с применением различных методик, которые условно можно разделить на три группы: социологические, психологические и педагогические

К социологическим методикам можно отнести в первую очередь анкетирование, которое позволяет исследователю провести одномоментный срез по интересующему его вопросу. Учитывая специфику включенного наблюдения, нужно отметить, что анкеты должны быть краткими и, как правило, с открытыми вопросами. Последнее вызвано тем, что при изучении небольшой совокупности качественный анализ многообразных вариантов ответов даст исследователю интересный материал. К социологическим методикам относится и интервью. Но в процессе включенного наблюдения целесообразно использование не стандартизированного, а свободного варианта интервью, без строгой детализации вопросов, но по общей программе.

В группе психологических методик центральное место занимают социометрические срезы различного характера и целевого назначения. Интересный материал предоставит и применение ранжирования по самым различным критериям. Однако использование этих методик требует большой осмоторительности и не следует ими злоупотреблять. Особо следует отметить продуктивность применения тестовых методик, которые лучше реализовать не самому наблюдателю, а постороннему человеку.

Группа педагогических методик, используемых в процессе включенного наблюдения, наиболее многочисленна. Во-первых, это различные беседы, которые отличаются от интервью отсутствием строгого плана, а порой и отсутствием определенной цели. Но именно это обстоятельство и делает беседы источником важной и подчас неожиданной информации. Во-вторых, большую роль могут сыграть независимые характеристики ребят, особенно если их дадут по определенной схеме самые различные категории людей из их окружения в школе и вне ее. При этом совершенно не обязательно собирать данные в письменном виде, ибо имеется возможность (в отличие от простого наблюдения!) получить их во время обсуждения отдельных ребят на педагогических советах, на совещаниях и семинарах учителей, в беседах с близкими для наблюдаемых детей людьми. Ценность же независимых характеристик в том, что они освещают поведение одного и того же ребенка в различных ролях и позициях, а это, в свою очередь, содействует разностороннему изучению личности.

В рамках включенного наблюдения создаются благоприятные условия для использования метода естественных ситуаций. Весьма продуктивно применение разработанного

А. Ф. Лазурским естественного эксперимента, сущность которого наиболее органично соответствует условиям включенного наблюдения. Именно здесь удобно так изменять те или иные условия поведения изучаемого ребенка, чтобы вызвать заранее ожидаемую ответную реакцию. При этом полностью реализуется основное требование естественного эксперимента, чтобы «испытуемое лицо даже не подозревало, что оно является объектом исследования» [1].

Особо следует отметить возможность применения в качестве специального метода исследования изучения конфликтов в детской среде. Они могут быть спонтанными, и тогда их правомерно относить к группе естественных ситуаций, но могут намеренно провоцироваться исследователем. Как известно, в конфликте обнажается многое из того, что практически невозможно увидеть в обычных условиях и что дает богатый исследовательский материал.

Применение перечисленных и других методических приемов связано с некоторой спецификой, которая и определяет наибольшую их продуктивность в случае использования в рамках включенного наблюдения. Очевидно, если исследователь хочет получить данные, отражающие истинные взгляды и отношения членов изучаемых общностей, он должен добиться такого положения, когда социометрия, ранжирование и т.д. органически вплетаются в их жизнедеятельность. Поэтому каждый случай применения той или иной методики нужно соответственно педагогически инструментализовать.

Конкретный выбор частных приемов определяется процедурой включенного наблюдения, под которой понимается общая система действий в процессе исследования и способ его организации.

Процедура включенного наблюдения начинается с определения его цели, без которой оно превращается во «взгляд и нечто». Эта цель, в свою очередь, связана с выдвинутой гипотезой, т.е. предположением о характере и формах связи исследуемых явлений, о причинах, обуславливающих эти явления.

Далее, исследователь определяет формы организации наблюдения, его место и продолжительность, выбирая тип воспитательной организации, тип коллектива.

Не менее важно решить, в каких ситуациях предполагается вести наблюдение. Совершенно ясно, что при включенном наблюдении мало ограничиться только уроками и переменами. Большой материал может быть получен в ходе делового общения с ребятами при проведении и обсуждении различных мероприятий. Оно позволяет акцентировать их внимание на тех или иных сторонах интересующей исследователя проблемы. Оно имеет возможность затрагивать специальные вопросы, которые более отчетливо проявляют важные для него моменты жизни ребят. Очень важно изучение детей, подростков, юношей и девушек в ситуациях, где их поведением управляют различные стереотипы: во время туристских походов и экскурсий в другие города, в школьных лагерях во время каникул. Это позволит увидеть многое из того, что трудно обнаружить в повседневной жизни учащихся в городе.

Литература

1. Естественный эксперимент и его школьное применение. / под ред. А. Ф. Лазурского. Пг., 1918.
2. *Миклухо-Маклай Н. Н.* Путешествия. т. 1. М., 1923.
3. *Мудрик А. В.* О включенном наблюдении как методе качественного анализа в педагогическом исследовании. / Измерения в исследовании проблем воспитания. Тарту, 1973. с. 243–251.
4. *Новикова Л. И.* Педагогика воспитания: избранные педагогические труды / под ред. Н. Л. Селивановой, А. В. Мудрика, М., 2010.
5. *Ольшанский В. Б.* Личность и социальные ценности. / Социология в СССР, т. 1. М., 1966.
6. *Anderson N.* The Hobo: The Sociology of the Homeless Man. Chicago, 1923.
7. *Lind R. S., Lind H. M.* Middletown. NY, 1927.
8. *Lindeman E.* Dynamic Social Research. Cit. of J. Madge The Origins of Scientific Sociology. The Free of Glencoe.1962. p.216–317.
9. *White W.* Street corner Society. Chicago University of Chicago Press.1943.

References

1. The natural experiment and its school application. ed. by A. F. Lazursky. PG., 1918.
2. *Miklukho-Maclay N. N.* Journey. vol. 1. M., 1923.
3. *Mudrik A. V.* About the included observation as a method of qualitative analysis in pedagogical research. / Measurements in the study of educational problems. Tartu, 1973. p. 243–251.
4. *Novikova L. I.* Pedagogy of education: selected pedagogical works], ed.L.Selivanova, A. V. Mudrik, M., 2010.
5. *Olshansky V. B.* Personality and social values. / Sociology in the USSR, vol. 1. M., 1966.
6. *Anderson N.* The Hobo: The Sociology of the Homeless Man. Chicago, 1923.
7. *Lind R. S., Lind H. M.* Middletown. NY, 1927.
8. *Lindeman E.* Dynamic Social Research. Cit. of J. Madge The Origins of Scientific Sociology. The Free of Glencoe.1962. p.216–317.
9. *White W.* Street corner Society. Chicago University of Chicago Press.1943.

УДК 377.031

Анзина Татьяна Игоревна

к.п.н., доцент кафедры иностранных языков № 2
Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова
РФ, г. Москва
Anzina- tania@mail.ru

Рожина Екатерина Юрьевна

ст. преподаватель кафедры иностранных языков № 2
Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова
РФ, г. Москва
katepandora@mail.ru

Стратегия влияния как ориентир формирования корпоративной компетенции менеджера

Аннотация. Данная статья знакомит с характеристиками психологических типов личности руководителей на основе данных новейших исследований в области менеджмента. Авторы анализируют влияние поведенческих стереотипов на организацию деятельности коллектива, принятие инноваций в компании и стиль межличностного внутрифирменного общения. Подчеркивается связь личности лидера с качеством командной работы и доказывается возможность варьирования стиля руководства в зависимости от ситуации. Предлагаемый авторами учебный курс разработан в рамках дисциплин «Иностранный язык» и «Иностранный язык второй» для будущих менеджеров в области гостеприимства и сервиса и является одним из способов реализации концепции профессиональной лингводидактики о профессионализации обучающихся в процессе изучения иностранного языка. Авторы рекомендуют использовать наработанный научный опыт для формирования корпоративной компетенции студентов- будущих менеджеров и приобретения командообразующих навыков.

Ключевые слова:

профессиональная лингводидактика, корпоративная компетенция, стили руководства, психологический тип личности, инноватор, реализатор, эмпатик, аналитик, командообразование, ситуационный менеджмент.

Anzina Tatiana Igorevna

Associate Professor at the Chair of foreign languages № 2
Russian Plekhanov University of Economics
Russian Federation, Moscow
Anzina- tania@mail.ru

Rozhina Ekaterina Yurievna

Senior teacher at the Chair of foreign languages № 2,
Russian Plekhanov University of Economics
Russian Federation, Moscow
katepandora@mail.ru

Strategy of influence as a reference point for the formation of the manager's corporate competence

Abstract. This article introduces the characteristics of the psychological personality types of managers and materials of the latest research in the field of management. The authors analyze the influence of behavioral stereotypes on the organization of collective performance, the adoption of innovations in the company and the style of interpersonal company communication. The connection of the personality of the leader with the quality of teamwork is emphasized and the possibility to vary the leadership style according to the situation is proved. The training course offered by the authors is developed within the framework of the disciplines "Foreign

Keywords:

professional linguodidactics, corporate competence, leadership styles, a psychological type of personality, innovator, performer, analyst, empathic, team- building, situational management.

Language” and “The Second Foreign Language” for future managers in the field of hospitality and service and is one of the ways to implement the concept of professional linguodidactics concerning the professionalization of students in the course of studying a foreign language. The authors recommend using the accumulated scientific experience for forming the corporate competence of students as perspective managers and acquiring team- building skills.

Введение

Модернизация высшего образования предусматривает формирование специалистов, способных не только выполнять технологические задачи, но и обеспечивать продуктивность своего труда посредством успешного межличностного общения с другими участниками производства. Современный менеджер обязан быть лидером в руководимом им коллективе, превращать его в команду единомышленников и преданных помощников. Формирование совместной позиции сотрудников, понимание поставленной задачи и определение путей ее решения всеми членами команды, а не только исключительно руководством, возможно при налаженной диалогической связи между менеджером и его подчиненными [6,7,8].

Для этого современный менеджер должен уметь грамотно распределять обязанности и поручения внутри рабочей группы с учетом личностных качеств её членов, быть убедительным в своих смелых инновационных решениях, постоянно подтверждая возможность их реализации посредством обратной связи с командой, просчитывать потенциальные риски, сплачивать людей и поддерживать их моральный дух.

Все эти способности особенно важны для менеджера, работающего в сфере гостинично-ресторанного бизнеса, где человеческий фактор играет определяющую роль в конкурентоспособности предприятия. Однако конфликтные ситуации, возникающие на предприятиях гостеприимства и компрометирующие репутацию корпорации, и вследствие этого, текучесть кадров, кроются в неумении сотрудников грамотно взаимодействовать с руководством, с коллегами, с подчиненными и с клиентами [12].

Известно, что крупные компании создают свою корпоративную культуру, в рамках которой формируют команду профессионалов: преданных компании, контактных, не подверженных быстрой смене настроения, готовых к эффективному общению в любой ситуации, в том числе на иностранном языке.

В этих целях предприятия вкладывают средства в организацию краткосрочных курсов иностранных языков, в реализацию программ по тимбилдингу (от английского «teambuilding» — командообразование), проводят тренинги по выявлению личностного потенциала сотрудников и скрытых лидеров [7,14,16].

Однако, сформировать корпоративную компетенцию, то есть готовность к продуктивной деятельности и проявлению профессиональных и личностных качеств, способствующих укреплению корпоративной культуры предприятия гостеприимства [3], и развить командообразующие навыки возможно уже на этапе обучения в вузе в курсе дисциплины «Иностранный язык» [15]. Тем более, что

требования ФГОС ВО для укрупненной группы направлений подготовки (УГНП) «Сервис и туризм» содержат компетенции, касающиеся способности работать в коллективе и в команде [18,20].

Высокие требования к выпускникам вузов стимулируют появление новых технологий и методов обучения [17,21], поэтому целесообразно включить в содержание дисциплины «Иностранный язык» последние исследования французского психолога и социолога М. Гоффманна-Эрве в области HR-менеджмента и связанные с ним стратегиями влияния на межличностные отношения в профессиональной группе. Данный материал предполагает изучение теоретической части, касающейся основ менеджмента, психологических типов личности, стилей поведения руководителей и «ситуационного менеджмента» как стратегии и тактики руководства, а также предусматривает выполнение тестов по определению собственного типа личности и стиля поведения и решение проблемных ситуаций.

Поскольку выше обозначенный научный текст предъясняется студентам в оригинале и не переведен на русский язык, в статье дается авторская интерпретация книги «Развитие стратегии влияния» М. Гоффманна-Эрве [20]. Таким образом, реализуется один из принципов профессиональной лингводидактики, заключающийся в интеграции оригинальной информации на иностранном языке в общую профессиональную подготовку обучающихся [5,9,11].

Материалы и методы

Ранние модели менеджмента. Первая модель менеджмента была предложена в 1960 году американскими исследователями Робертом Блейком и Джей Мутоном, которые наблюдали за директорами компаний и пришли к выводу, что для одних руководителей важны поставленная задача и результат работы, а для других — взаимоотношения с коллективом. Исходя из этого утверждения, они выделили четыре стиля менеджмента:

1. Ориентация на «задачу» преобладает над интересами «команды» — *диктаторский* стиль руководства.
2. Ориентация в равной степени на «задачу» и на «команду» — *компромиссный* стиль.
3. Ориентация на «команду» в большей степени, чем на «задачу», — *родительский* стиль.
4. Ориентация на «задачу» так же слаба, как и на «команду» — *равнодушный* стиль [19].

Спустя десятилетия, эту теорию дополнили и развили другие американские ученые Пол Херши и Кеннет Бланшар, но, как и их предшественники, они полагали, что стиль руководства неотъемлем от личности руководителя и не допускали того, что один и тот же менеджер может изменять свой стиль поведения в зависимости от ситуации.

Модель М. Гоффманна-Эрве. В начале XXI века французский психолог, профессор Бизнес школы в Париже, Микаэль Гоффманн-Эрве выявил четыре типа личности и связанные с ними стили руководства и доказал, что, владея этими знаниями, любой сотрудник сможет легко адаптироваться в коллективе, стать максимально эффективным в команде, будь то начальник или подчиненный, сможет понимать мотивы тех или иных решений руководства, находить контакт с любым человеком.

Изучив работы А. Маслоу об основных потребностях человека и К.-Г.Юнга «Психотипы», М. Гоффманн-Эрве создает сначала свою теорию личностных стилей. Согласно этой теории, психологические характеристики индивидов оцениваются по преобладанию у них индивидуалистической, то есть «Я-тенденции», или коллективистской, «Мы-тенденции», и одновременно по их склонности либо к экстраверсии (ориентация на внешний мир, расширение коммуникации), либо к интроверсии (ориентация на внутренний мир, уединение, стремление избегать социальных контактов). Кроме того, он доказывает, что у каждого человека преобладает какая-то одна вторичная потребность из пирамиды А. Маслоу: это либо потребность в безопасности, либо потребность в принадлежности и причастности, либо потребность в признании и самоутверждении, либо потребность в самовыражении [21].

Модель М. Гоффманна-Эрве [20]. В результате М. Гоффманн-Эрве выявляет четыре типа личности и дает им названия: «Аналитик», «Эмпатик», «Инноватор» и «Реализатор» (перевод терминов Анзиной Т. И.) [1,2].

Схема 1. Стили личности по М. Гоффманну-Эрве



Каждому из четырех стилей присущи определенные характеристики: личностные и профессиональные.

Психологические типы личности.

Аналитик сознателен, организован, терпелив, внимателен к деталям. Он уважает иерархические отношения в компании, соблюдает формальности, подчиняется установленным правилам. Он методичен в работе, любит планировать свои действия и прогнозировать ситуацию. При принятии решения он учитывает все возможные критерии и факторы. В коллективе он преданный и верный товарищ, заботящийся, прежде всего, о безопасности окружающих. Сдержанный и скромный, он не выражает открыто свое мнение, незаметен в толпе, предпочитает малые группы людей, где раскрывается как интересная глубокая личность и знающий специалист. В личном пространстве он постоянен и педантичен (кофе-пауза в одно и то же время, как правило, в компании с таким же Аналитиком;

однообразный, но достойный внешний вид; он верный клиент банка, сотового оператора и т.д.), он производит впечатление сухого, скрытного, нерешительного и подозрительного человека.

Аналитик наиболее эффективен в таких видах профессиональной деятельности, как экспертиза, обработка конфиденциальной информации, выработка стратегий развития предприятия, выявление рисков. «Безопасность» — это его основная потребность.

Эмпатик дружелюбен, неконфликтен, покладист, толерантен. Его главное коммуникативное качество — умение слушать. Он тонко реагирует не только на вербальные нюансы (намек, сравнения), но и на паравербальную и невербальную информацию (интонация, жесты), транслируемую собеседником. На работе в межличностных отношениях он приветлив, проявляет искренний интерес к личной жизни собеседника, так как благоприятная атмосфера в коллективе для него чрезвычайно важна, он внимателен к потребностям окружающих. В команде *Эмпатик* умеет сплотить коллектив. Если инновации в компании осуществляются ради всеобщего блага, *Эмпатик* станет их активным сторонником. Но основной мотивацией *Эмпатика* является потребность быть полезным людям, он предан коллективу или его лидеру, потому что больше всего он боится быть отвергнутым своим окружением. Принадлежность и причастность — его основные потребности. Он кажется слишком мягким и подверженным чужому влиянию человеком.

Эмпатики выбирают работу в школе, в больнице или сервисных службах.

Инноватор обаятелен, энергичен, любознателен, харизматичен, предприимчив, изобретателен, обладает чувством юмора. Он стремится очаровать собеседника, покорить своей неповторимостью. Самоутверждение — его основная потребность. Для него важны внешние атрибуты, которые выделяли бы его из толпы и подчеркивали его исключительность (эксклюзивные часы, автомобиль, украшения...). *Инноватор* всё время к чему-то стремится, но ему нужна не цель, а путь её достижения. Получив желаемое, он теряет к нему интерес и движется к следующим горизонтам.

Инноватор смотрит в будущее, прошлое он быстро забывает, даты, история — не сильная его сторона. Многим он кажется эгоистичным, безапелляционным, легкомысленным и непостоянным.

Он выбирает такие трудовые коллективы, где он мог бы в полной мере проявлять самостоятельность и творчество. *Инноватор* успешен в областях, связанных с новыми технологиями: это могут быть интерактивные системы общения, мобильная связь, интернет. Он интересуется новыми идеями, умеет увлечь ими окружающих, не боится рисков, но как только в работе появляется рутинность, он передоверяет её другим. Но у истоков великих открытий стояли именно *Инноваторы*.

Реализатор прямолинеен, категоричен, требователен, дисциплинирован, предприимчив. Эффективность — это его основная цель. Всё, что может помешать его движению к этой цели, он не приемлет. На работе он не расположен разговаривать на темы, не относящиеся

к делу, и кажется, что личность собеседника его не интересует. Реализатор четко формулирует задачи и руководствуется лишь логикой, рационализмом и тщательно проверенными фактами и цифрами. Однако ошибаются те, кто считает Реализатора бесчувственным. Стремясь к эффективности в любой работе, он умеет абстрагироваться от всего постороннего и сконцентрироваться на настоящем моменте на 100%, потому что самоактуализация является его основной потребностью. Реализатор быстро и уверенно принимает решения, поэтому окружающие его сотрудники признают в нем авторитет и охотно полагаются на него. И Реализатор, действительно, авторитарен и не терпит возражений. Это объясняет его холодность и сдержанность при первой встрече и его тактику «лучший способ обороны есть нападение». Он признает авторитет только более компетентного человека, чем он сам.

Реализатор выбирает профессии, требующие комплексного подхода и нелегких решений. Ему важно видеть результаты своего труда и ощущать свою значимость. Реализатор эффективен как управленец, финансист, конструктор, политик. Свои профессиональные достижения он складывает в копилку самоактуализации.

Результаты

1. Особенности, которые необходимо учитывать при сотрудничестве с данными типами личности.

Аналитик

- обладает прекрасной памятью, особенно хорошо помнит факты и события прошлого; аккуратно ведёт архивы и базы данных;
- ему можно доверить конфиденциальную информацию и быть уверенным в том, что он не будет её использовать в корыстных целях;
- на совещаниях Аналитик, как правило, молчит, но, если ему задан вопрос, он после многозначительной паузы даст компетентный исчерпывающий ответ;
- убедить его в чем-либо можно, используя фактические аргументы и проверенные данные;
- стремясь к совершенству в работе, он может потратить больше времени на решение незначительного вопроса. Поэтому задание для Аналитика должно быть четко сформулировано и ограничено сроками;
- он принимает инновации, если только понимает их целесообразность.

Эмпатик

- руководителю компании полезно иметь в своей рабочей группе сотрудника- Эмпатика, который информировал бы его о «моральном духе» в коллективе и, таким образом, способствовал предупреждению конфликтов;
- Эмпатик с удовольствием организует семинары, конференции, митинги;
- собрать деньги на подарки сотрудникам по случаю торжественных дат нужно поручать Эмпатику;
- он не стремится к самоутверждению, для него большое значение имеет одобрение коллектива;
- интерес и сочувствие другим людям приводят его к потере собственного времени и сил, что наносит ущерб его карьере.

Инноватор

- он успевает сделать многое, жалуясь при этом на усталость. Но остановка для него — истинная гибель;
- монотонная работа утомляет Инноватора, он должен быть в постоянном движении, быть в центре внимания и в курсе всего;
- он берётся за всё и сразу, стремится получить весомый результат при минимальных затратах;
- он не боится рисков, запускает новые проекты, рассчитывая на удачу. Если дело проваливается, он без сожаления начинает новое;
- харизматичный менеджер, Инноватор увлекает идеями и обещаниями, о которых в последствии может забыть;
- он шумно выражает своё мнение, но если сердится, то недолго.

Реализатор

- он полагает, что только трудом и усилиями можно добиться результата, он не доверяет легким победам;
- он ценит профессионализм и краткость, ждет четких ответов на его четкие вопросы;
- считая делом чести довести трудное дело до конца, он становится основной движущей силой в коллективе, вселяющей доверие и оптимизм;
- требовательный к себе и другим, он редко прислушивается к чужому мнению;
- он не любит терять время и деньги, поэтому круг его общения ограничен;
- определенная изолированность от внешнего мира и одиночество, являющиеся порождением власти, могут привести его к неадекватным, даже пагубным решениям;
- он прямо идет к своей цели, которая оправдывает любые средства;
- любые изменения для него — это возможность приобрести власть. Если он её имеет, он старается её удержать. Ради этой цели он будет убеждать следовать за ним всеми логическими доводами и аргументами. Поэтому агитационные речи Аналитика следует серьезно анализировать.

2. Данная концепция доказывает теоретически и экспериментально, что руководитель команды должен, во-первых, знать, к какому типу личности он относится, во-вторых, уметь анализировать личностные особенности других и учитывать их при работе; в-третьих, он должен уметь менять свой стиль руководства в зависимости от ситуации, о чем говорит понятие «ситуационного менеджмента» [1,2,4,10,13,].

3. Разработанные тесты для самооценки личности в плане принадлежности её к определенному психологическому типу и мини-ситуации, иллюстрирующие поведение руководителей с различными стилями личности, помогают будущим менеджерам ориентироваться в сложной психологии межличностных отношений, которые могут возникнуть на работе.

Выводы

В учебном процессе данные аутентичные тексты интересны не только с точки зрения лингвистики, но и как новая информация социологического и психологического характера, которую обучающиеся могут применить, например, для написания курсовых работ по смежным

дисциплинам. Полезны также практические задания: доклады и презентации студентов по конкретным личностным типам позволяют усвоить необходимую лексику и научную информацию. Тесты по определению собственного личностного стиля мотивируют обучающихся на работу со словарем и рефлексию.

Анализ различных моделей поведения руководителей и выявление соответствующего стиля руководства является поводом для дискуссий, обсуждений и круглых столов.

На основе данного материала разработана деловая игра «Интервью», при подготовке к которой обучающиеся составляют собственные тесты по определению типа личности предполагаемого кандидата на ту или иную должность.

Оформленные в виде учебного пособия, тексты и интерактивные задания к ним могли бы использоваться всеми преподавателями иностранного языка, справедливо заявляющими о необходимости постоянного обновления учебной литературы с целью поддержания интереса обучающихся к изучению языка профессионального общения [5]. С точки зрения информативной и воспитательной значимости данного пособия, представляется возможным рассматривать его как часть межпредметной образовательной программы вузов, интегрированной в содержание всех учебных дисциплин, видов практик и НИР [11,13].

Прогнозируемым результатом освоения данного курса является сформированность корпоративной компетенции и компетенции командообразования, которые выразятся в готовности будущего менеджера работать в коллективе, в способности эффективно организовывать групповую работу на основе знания современных технологий управления персоналом, в умении руководить людьми и подчиняться, в лояльности по отношению к руководству [9,10].

Литература

1. Анзина Т. И. Корпоративная компетенция будущих специалистов ресторанно-гостиничного бизнеса как компонент их профессиональной компетенции. [Электрон. ресурс] // Непрерывное педагогическое образование.ру. 2013. № 4. С. 57–59. Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22481339> (дата обращения 19.03.2017)
2. Анзина Т. И. Формирование основ корпоративной культуры студентов направления сферы обслуживания в условиях модернизации российского высшего образования // Профессиональное образование и общество. 2014. № 3 (11). С. 7–10.
3. Анзина Т. И., Рожина Е. Ю., Селиванова И. В. Дисциплина «Иностранный язык» в неязыковом вузе: проблемы и пути решения // Новый университет. Серия: Актуальные проблемы гуманитарных и общественных наук. 2015. № 11–12 (56–57). С. 4–7.
4. Гимранова В. Ю. Основания разработки системы менеджмента качества для образовательных учреждений. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент 2013. № 2. С. 42–44.
5. Григорян А. Э. Коммуникация как механизм координации целей и ценностей субъектов // Вестник Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова. Вступление. Путь в науку. 2016. № 1 (13). С. 17–23.
6. Десятериченко М. А. Подготовка руководителей общеобразовательных учреждений к построению внутришкольных систем менеджмента качества. // Инновационные проекты и программы в образовании 2013. № 2. С. 32–37.
7. Жданова Е. И. Специфика менеджмента предпринимательской деятельности учреждений культуры. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2014. № 2. С. 24–28.
8. Искрин Н. С., Чичканова Т. А. Возможности системного подхода в образовании. Вопросы менеджмента. // Инновационные проекты и программы в образовании. 2016. № 1. С. 42–51.
9. Крупченко А. К. Введение в профессиональную лингводидактику. М.: МФТИ, 2005.
10. Крупченко А. К., Анзина Т. И. Корпоративная компетенция: от профессионального стандарта к образовательному [Электрон. ресурс] // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2016. № 1 (5). С. 12–19. Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25604849> (дата обращения 19.03.2017)
11. Менищикова И. Ю. Проектирование образовательных программ вуза: в аспекте воспитания бакалавров социальной работы // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2016. № 4. С. 38–46.
12. Новикова Г. П., Новиков В. С. Подготовка менеджеров сферы образования с учетом основ педагогической деонтологии. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2017. № 2. С. 37–40.
13. Рожина Е. Ю. Особенности «командообразующих» тренингов в России // Культурно-языковое взаимодействие в процессе преподавания дисциплин культурологического и лингвистического циклов в современном полиэтничном ВУЗе: материалы I Всероссийской (с международным участием) научно-методической конференции, 29 октября 2010 г. Москва, 2010. С. 129–134.
14. Сиденко А. С., Сиденко Е. А. Психолого-педагогические основы введения и реализации ФГОС в образовательных организациях. // Инновационные проекты и программы в образовании. 2015. № 3. С. 53–64.
15. Сиденко А. С., Сиденко Е. А. Этапы реализации миссии инновационной школы посредством внутрифирменного повышения квалификации. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2015. № 5. С. 32–36.
16. Сиденко Е. А. Особенности подготовки школьных команд к введению ФГОС в образовательных организациях. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2015. № 1. С. 25–35.
17. Управленческая решетка Блейка-Мутона [Электрон. ресурс] // Сайт EconomicPortal.ru. Режим доступа: http://economicportal.ru/ponyatiya-all/management_lattice.html.
18. Федеральные государственные стандарты ВО [Электрон. ресурс] // Российское образование. Федеральный портал. Режим доступа: <http://www.edu.ru/abitur/act.82/index.php#Par752> (дата обращения 19.03.2017)
19. Ярчак И. Л. Новые тенденции в обучении деловому общению на иностранном языке в сфере бизнеса. [Электрон. ресурс] // Инновации и традиции в современном образовании: Сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции. Нижний Новгород, НОО «Профессиональная наука». 2016. С. 180–187. Режим доступа: http://elibrary.ru/download/elibrary_25699455_31708657.pdf (дата обращения 19.03.2017)
20. Hoffmann-Hervé M. Développez votre stratégie d'influence! Ellipses Edition Marketing S. A., 2011.
21. Maslow A. L'accomplissement de soi. De la motivation à la plénitude. Eyrolles, 2013. 208p.

References

1. *Anzina T. I.* Corporate competence of future specialists of hotel and restaurant business as a component of their professional competence. [Electron. resource] // continuing teacher obrazovanie. 2013. No. 4. P. 57–59. Mode of access: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22481339> (accessed 19.03.2017)
2. *Anzina T. I.* The Formation of corporate culture of students of the direction of the service sector in the conditions of modernization of Russian higher education // Professional education and society. 2014. № 3 (11). P. 7–10.
3. *Anzina T. I., Rozhin E. J., Selivanova, I. V.* Discipline “Foreign language” in non-linguistic higher school: problems and solutions // a New University. Series: Actual problems of the Humanities and social Sciences. 2015. No. 11–12 (56–57). S. 4–7.
4. *Gimranova V. Y.* bases of development of the quality management system for educational institutions. // Municipal education: innovations and experiment 2013. No. 2. With. 42–44.
5. *Grigoryan A. E.* Communication as a mechanism for coordinating the goals and values of the subjects // Bulletin of the Russian economic University. G. V. Plekhanov. Entry. Way to science. 2016. No. 1 (13). S. 17–23.
6. *Decaterina M. A.* Preparation of heads of educational institutions to build intraschool systems of quality management. // Innovative projects and programmes in education 2013. No. 2. With. 32–37.
7. *Zhdanova E. I.* Specificity of management of entrepreneurial activities of cultural institutions. // Municipal education: innovation and experiment. 2014. No. 2. P. 24–28.
8. *Iskrin N. With., Chichkanova, T. A.,* the Possibilities of system approach in education. Questions of management. // Innovative projects and programs in education. 2016. No. 1. P. 42–51.
9. *Krupchenko A. K.* Introduction to professional lingvodidactic. Moscow: MIPT, 2005.
10. *Krupchenko A. K., Anzina T. I.* And Corporate competence: a professional standard for education [Electron. resource] // Modern additional vocational teacher education. 2016. No. 1 (5). Pp. 12–19. Mode of access: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25604849> (accessed 19.03.2017)
11. *Menshchikova I. Y.* the design of the educational programs of the University in terms of education bachelor of social work // Municipal education: innovation and experiment. 2016. No. 4. P. 38–46.
12. *Novikov G. P., Novikov V. S.* Training of managers in the sphere of education taking into account the basics of pedagogical deontology. // Municipal education: innovation and experiment. 2017. No. 2. P. 37–40.
13. *Rozhina E. Y.* features of “team building” trainings in Cultural and linguistic interaction in the process of teaching cultural and linguistic cycles in the modern multi-ethnic high school: materials of the I all-Russian (with international participation) scientific conference, October 29, 2010, Moscow, 2010. P. 129–134.
14. *Sidenko A. S., Sidenko E. A.* Psychological and pedagogical bases for the introduction and implementation of the educational standards in educational institutions. // Innovative projects and programs in education. 2015. No. 3. P. 53–64.
15. *Sidenko A. S., Sidenko E. A.* the Stages of the innovative mission of the school through in-house training. // Municipal education: innovation and experiment. 2015. No. 5. P. 32–36.
16. *Sidenko E. A.* peculiarities of training of school teams for the introduction of the FSES in educational organizations. // Municipal education: innovation and experiment. 2015. No. 1. S. 25–35.
17. Managerial grid the Blake-Mouton [Electron. resource] // Website EconomicPortal.ru. Mode of access: http://economicportal.ru/ponyatiya-all/management_lattice.html.
18. The Federal state standards IN [Electron. resource] // Russian education. The Federal portal. Mode of access: <http://www.edu.ru/abitur/act.82/index.php#Par752> (accessed 19.03.2017)
19. *Erchak I. L.* New trends in teaching business communication in a foreign language in business. [Electron. resource] // Innovations and traditions in modern education: Collection of scientific works on materials of I International scientific-practical conference. Nizhny Novgorod, NOO “Professional science”. 2016. P. 180–187. Mode of access: http://elibrary.ru/download/elibrary_25699455_31708657.pdf (accessed 19.03.2017)
20. *Hoffmann-Hervé M.* Développez votre stratégie d influence! *Ellipses Edition Marketing S.A.*, 2011. 12
21. *Maslow A.* L’accomplissement de soi. De la motivation à la plénitude. Eyrolles, 2013. 208p.

УДК 377.1

Овчинников Ю. Д.

кандидат технических наук, доцент
кафедра «Биохимии, биомеханики и естественнонаучных дисциплин»

Прокопчук Ю. А.

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой «Теории, истории и методики физической культуры»
ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма»
г. Краснодар, Россия

Шиянов Г. П.

кандидат педагогических наук, доцент
кафедра «Естественно-научных дисциплин», ФГБОУ ВО «Российский Государственный Университет Правосудия»
г. Краснодар, Россия
yurij.ovchinnikov@inbox.ru

Особенности изучения и развития учебной программы «биомеханика двигательной деятельности»

Аннотация. В статье рассматриваются особенности изучения и развития учебной программы на ступени подготовки бакалавров по специальностям спортивного направления. Опыт преподавания учебных курсов «Биомеханика», «Биомеханика двигательной деятельности» позволяет предложить направления развития учебной программы, в которой отражены базовые и дополнительные элементы ее развития, оказывающие влияние на уровень подготовки специалистов.

Методы исследования: педагогический и информационный анализ источников, сравнительный анализ, научно-методическое исследование.

Научно-методическая значимость исследования. Использование логико-компетентностного подхода при разработке программ позволяет увидеть структуру учебной программы в развитии, с выходом на конкретный результат с выстраиванием методически обоснованной стратегии ее развития, которая имеет общественно-социальное значение. Логико-компетентностный подход в разработке программ объективно показывает, взаимосвязь базовых и дополнительных структурных компонентов программы. К дополнительным структурным компонентам следует отнести, те компоненты, которые оказывают влияние на развитие механизма профессиональной компетентности в программе, как у отдельного студента, так и у группы студентов.

Практическое использование материалов. Данный материал может быть использован в методической работе с рабочими программами предметного цикла.

Ключевые слова:

учебная программа, бакалавры, особенности, биомеханика двигательной деятельности, специальность, статика, кинематика, динамика тела, кинезиология, моторика человека, профессиональные компетенции.

Ovchinnikov Yu. D.

candidate of technical Sciences, associate Professor, Department "Biochemistry biomechanics and natural-scientific disciplines",

Prokopchuk Yu. A.

candidate of pedagogical Sciences, associate Professor
Department "Theory, history and methodology of physical culture"
VGBOUW VPO "Kuban state University of physical culture, sport and tourism" Krasnodar, Russia

Shiyanov G. P.

candidate of pedagogical Sciences, Professor, Department "Natural Sciences"
GBOWO, "Russian State University of Justice"
Krasnodar, Russia
yurij.ovchinnikov@inbox.ru

Features of studying and development of the training program of "biomechanic of motive activity"

Abstract. The article discusses the features of learning and curriculum development at the stage of preparation of bachelors in the specialties of sports direction. Experience of teaching courses in "Biomechanics", "Biomechanics of motor activity" allows you to offer directions for the development of the curriculum, which reflects the basic and additional elements of its development, influencing the level of training.

Research methods: pedagogical and information sources analysis, comparative analysis, methodological research.

Scientific and methodological significance of the study.

Using logic-a competence approach in the development of programmes allows you to see the structure of the curriculum in development, and concrete result with the alignment of methodologically sound strategies for its development, which has social value. Logic-a competence-based approach in the development of programmes objectively shows the relationship of primary and secondary structural components of the program. Additional structural components include those components that influence the development of professional competence in the program as an individual student and groups of students.

Practical use of materials. This material can be used in methodological work with working programs of subject cycle.

Keywords:

training program of bachelors, concept, biomechanics of motive activity, specialty, statics, kinematics, dynamics of a body, kinesiology, motility of the person, professional competences.

Введение. Развитию спорта в нашей стране по праву уделяется достойное внимание, и наши спортсмены показывают высокие спортивные достижения. «Биомеханику двигательной деятельности» [5,7,14] как учебную дисциплину изучают во всех высших учебных заведениях спортивного профиля по различным специализациям:

— для специальности 032102.65 «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура)», специализации «Адаптивное физическое воспитание», «Физическая реабилитация»;

— для специальности 032101.65 «Физическая культура и спорт», специализации «Теория и методика избранного вида спорта»;

— для направления 032100.62 «Физическая культура (бакалавр)», профиль подготовки — Физкультурное образование;

— специальности 032101.65 «Физическая культура и спорт», специализации «Физкультурно-оздоровительные технологии».

Выявление проблем. Анализируя, учебные программы по подготовке бакалавров по разным специализациям приходишь к выводу, что учебные программы по курсу «Биомеханика двигательной деятельности» хотя и оформлены согласно образовательным стандартам, не имеют концептуального развития в соответствии со специализацией. Структурная и методическая части профильных программ не отражают особенности специализации, механизма меж предметного взаимодействия, методологии и технологичности предметов профильного цикла, ожидаемых и реальных результатов экспериментальных и научных исследований, перспектив развития по разделам и направлениям, методики качества обучения студентов в предмете.

Постоянно вносимые изменения в учебные программы профильного цикла приводят к важным проблемам:

1. Утрате общего смыслового содержания курса.
2. Нарушению методики преподавания предмета.
3. Теория и практика в предмете связываются инновационными технологиями, приводящими к краткосрочным результатам.

4. Профильность дисциплины не показывается и не выстраивается механизма взаимодействия между предметными технологиями. Между тем наблюдается тенденция трансформации предметных технологий в профессиональную деятельность.

5. Сформированные компетенции не приближены к реальной действительности, так как не разработан механизм их внедрения.

Введение компетенций в учебном предмете является насущной необходимостью на современном этапе рынка труда, но необходимо показать механизм реализации компетенции к каждой специальности. Студенты не понимают, что на практике представляют профессиональные компетенции и что они дадут им в реальной жизни. Компетенция студента выражается в его готовности к мобилизации знаний, умений и внешних ресурсов для эффективной деятельности в конкретной ситуации или непредвиденной ситуации. До недавнего времени компетентностный подход в программах профильного цикла «Биомеханика», «Биомеханика двигательной деятельности» считался целевым, суть которого заключалась в выяснении природы движений с выходом на различные научные школы.

Но с введением в учебные программы профессиональных компетентностей и происходящими изменениями на рынке труда компетентностный подход в образовании и обучении становится комплексным, многофакторным [5,11].

Общая биомеханика как наука отличается от учебного курса педагогической биомеханики, который ориентирован на педагогическую проблематику, а именно — как обучать двигательным действиям через развивающиеся смежные направления, формы, методы.

Проведение научно-методического анализа

Использование логико-компетентностного подхода при разработке программ позволяет увидеть структуру учебной программы в развитии, с выходом на конкретный результат с выстраиванием методически обоснованной стратегии ее развития, которая имеет общественно-социальное значение.

Логико-компетентный подход в разработке программ объективно показывает, взаимосвязь базовых и дополнительных структурных компонентов программы. К дополнительным структурным компонентам следует отнести, те компоненты, которые оказывают влияние на развитие механизма профессиональной компетентности в программе, как у отдельного студента, так и у группы студентов.

Базовый уровень программы (для бакалавров):

Раздел 1. Статика.

Тема 1.1. Основы статики в биомеханике. Биомеханика как наука о движении человека. Задачи и содержание биомеханики. Развитие биомеханики, основные направления. Биомеханические методы изучения движения. Основные понятия и аксиомы статики.

Базовый уровень программы:

Раздел 2. Кинематика.

Тема 2.1. Кинематические характеристики. Система отсчета расстояний и времени. Скорость точки, ускорение точки; Способы изучения движения (векторный, координатный, естественный).

Направление «Моделирование в биомеханике».

Задача: моделирование тактики бега при сдаче норм ГТО.

Например, для того, чтобы при сдаче норм ГТО показать наивысший для себя результат, скорость от старта до финиша должна изменяться постройте модель. Эталонный график изменения скорости в процессе имитационного моделирования тактики бега, выполняется с помощью специальной компьютерной программы.

Тема 2.2. Кинематика тела. Степени свободы. Поступательное движение твердого тела. Теорема о скоростях и ускорениях поступательного движения; Вращение твердого тела вокруг неподвижной оси. Угловая скорость, угловое ускорение.

Тема 2.3. Плоское движение тела. Сложное движение точки. Теорема о сложении скоростей и ускорений точки при поступательном и переносном движении. Разложение плоского движения на поступательное и вращательное движение. Угловая скорость и угловое ускорение тела.

Базовый уровень программы:

Раздел 3. Динамика тела.

3.1. Динамические характеристики. Основные положения динамики и уравнения движения точки. Геометрия масс, центр масс, моменты инерции. Теорема Штейнера о моментах инерции. Закономерности изменений количества движения; движении центра масс, кинетического момента; кинетической и потенциальной энергии.

Следует особо обратить внимание на особенности развития частной биомеханики, посвященной биомеханическим закономерностям отдельных видов движений (например, биомеханика борьбы, биомеханика плавания, биомеханика игровых видов) именно в ней возможно проследить динамические характеристики.

Тема 3.2. Биодинамика движений. Биомеханические свойства мышц. Механическое действие мышц. Групповые взаимодействия мышц. Упругие и вязкие свойства мышц. Сила тяги мышц. Мощность и работа мышечного сокращения.

Повышенный уровень сложности предоставления методического материала. Научно-исследовательские

направления в программе с использованием меж предметных технологий на уровне научного кафедрального сотрудничества:

1. Исследование причин, последствий и способов профилактики травматизма, прочности опорно-двигательного аппарата (направление «медицинская биомеханика»).

2. Изучение способов реабилитации больных после перенесенных заболеваний (направление «Реабилитационная биомеханика»).

Тема 3.3. Биомеханика вращательных и перемещающих движений. Основные элементы движения твердых тел вокруг оси. Закономерности вращательных движений системы тел вокруг оси. Перемещающие движения. Ударные движения и их основные элементы.

Базовый уровень программы:

Раздел 4. Кинезиология.

Вводимые изменения в программу привели к тому, что наука кинезиология базирующая на принципах биомеханики, изучается в рамках одной темы или в лучшем случае в учебной программе остается раздел. В результате студенты с кинезиологией знакомятся на понятийном уровне, не приближаясь к профессиональным компетенциям. Следует отметить, что углубленные знания во взаимосвязи биомеханики и кинезиологии нужны будущим специалистам как в области высших достижений спорта, адаптивной физической культуры и оздоровительных технологий, так и физической культуры [2,3]. Для специализации «Адаптивная физическая культура» выстраивание профессиональных компетенций в программе по курсу «Биомеханика двигательной деятельности» приводит к необходимости знакомства с методами кинезиотерапии в связи с интенсивным развитием практической кинезиотерапии. Показать взаимосвязь теории и практики в разделе «Кинезиология» возможно, если в теме развивать кинезиологический подход в образовании с формированием потенциала для развития педагогической кинезиологии [3,4]. Для формирования профессиональных компетенций в программе педагогически целесообразно ввести уровневую систему. Уровень формирования дополнительных знаний, умений, навыков в программе — разработка и внедрение специализированных курсов «Кинезиология», «Методы кинезиотерапии».

Тема 4.1. Биомеханика двигательных качеств. Двигательные качества. Параметрические и непараметрические зависимости. Силовые качества. Скоростные качества. Выносливость. Гибкость. Развитие научно-методического направления «Биомеханика движений в игре».

Тема 4.2. Биомеханические основы управления движениями. Биомеханические аспекты управления движениями человека. Классификация движений. Система движений, ее состав и структура. Характеристика движений на месте. Замкнутые и незамкнутые контуры управления движениями. Уровень формирования дополнительных знаний, умений, навыков в программе — разработка и внедрение специализированного курса «Инженерная биомеханика». Инженерная биомеханика, основные достижения которой связаны с созданием роботов.

Тема 4.3. Биомеханика движений человека. Локомоторные движения. Механизмы отталкивания от верхней и нижней опоры. Шагательные движения. Стартовые действия. Легкоатлетические перемещения. В этой теме

анализируется один из видов биомеханики — дифференциальная биомеханика, изучающая индивидуальные и групповые (возрастные, квалификационные и т.д.) особенности моторики.

Тема 4.4. Моторика человека. Онтогенез моторики в отдельные возрастные периоды. Влияние возраста на эффект обучения и тренировки. Двигательные предпочтения. Эти положения в учебной программе указывают на раскрытие сути спортивных компонентов биомеханики двигательной деятельности. Если перейти от научной плоскости в практическую сферу необходимую для жизнедеятельности каждого человека, то моторика представляется неким механизмом со ступеньками: мотив, мотивация, мотивирование, цель, побуждение, активность, деятельность, ситуация. Моторика человека отражает его возможности к двигательной деятельности, развитие которой протекает под влиянием естественного развития (созревания), а также специальных педагогических воздействий (научения) мотива и мотивации двигательной деятельности. Изучение развития моторики в курсе «Биомеханика двигательной деятельности» педагогически целесообразно связать с эргономикой и тем создать базу у студентов к изучению направления «эргономическая биомеханика».

Уровень формирования дополнительных знаний, умений, навыков в программе — разработка и внедрение специализированного курса «Эргономическая биомеханика». Развитие и проведение спецкурса подтвердит запланированные в программе профессиональные компетенции через разработку исследовательских проектов с использованием принципов биомеханики и эргономики.

Методические рекомендации. Программа изучения курса «Биомеханика двигательной деятельности» имеет четыре основных структурных раздела. Они формируют базовый подход развития классической биомеханики движений и будут способствовать формированию базовых знаний, умений и практических навыков по курсу. В этих четырех разделах могут быть основные и дополнительные задания.

Основные задания в профильной дисциплине представляют собой четкую двухуровневую систему. Первый уровень заданий — информационный, на котором происходит осмысление студентом полученной информации. Вторым уровнем — исследовательский (овладение исследовательскими методами и приемами через выполнение лабораторных и расчетно-графических работ на практических занятиях). Задания, задачи, лабораторные и расчетно-графические работы. Дополнительные задания должны быть представлены повышенным уровнем сложности с учетом развития современных научных тенденций. Например, развивается научное направление «Моделирование в биомеханике» поэтому в программу вводятся задачи на моделирование с использованием современных программ [9]. Проблема состоит в том, что такие программы необходимо не только купить, но и обучить студентов и преподавателей методике их использования. В дополнительные задания включены задачи для развития логического мышления и задачи по видам спорта.

Основные задания не могут изменяться, так как они формируют у студента содержательную часть предмета — базовые (классические) знания. Современные инновационные подходы в предмете губят основные постулаты,

которые по крупицам складывались десятилетиями. Так происходит с классическим учебником по «Биомеханике» Д. Д. Донского, материал, которого логически выстроен и понятен по смыслу [1,2]. Но, к сожалению, классический этап биомеханики отодвигается на второй план, в связи с развитием современных тенденций в биомеханике и биомеханике двигательной деятельности. Материал, представленный, в учебнике Г. И. Попова «Биомеханика двигательной деятельности» [10] имеет в своей структуре современные взгляды на развитие биомеханических процессов в организме и деятельности человека и его педагогически целесообразно использовать для выполнения дополнительных заданий, нежели для формирования базовых знаний, умений и навыков по профильной дисциплине «Биомеханика двигательной деятельности». Усложненное изложение материала в учебнике Г. И. Попова [10] не способствует формированию базовых знаний, умений и навыков, а лишь формирует чувство отчужденности от предмета вообще. К данному учебнику преподавателю необходимо написать методические рекомендации не только по использованию отдельных глав, но и конкретных тем с учетом рабочей программы составленной преподавателем по конкретной специализации (например, для специалистов «Оздоровительные технологии», «Адаптивная физическая культура»).

Дополнительные задания должны изменяться в зависимости от того какие задачи ставит преподаватель не только в учебном процессе, но и с учетом особенностей специализации и конкретной группы, подгруппы, изучающей «Биомеханику двигательной деятельности», так как введены не только специализации, но и под специализации. В дополнительных заданиях можно показать особенности развития биомеханики на современном этапе. И это показал проведенный эксперимент. Подготовка реферата происходит у студентов спонтанно без осмысливания написанного, перекачивание из интернета. Главная задача — знакомство со специализированной научной терминологией выполняется на 50%. Студенты специализации «Адаптивная физическая культура» получали индивидуальные задания, результаты которых представляли в разработанных информационных, учебных, научных проектах в рамках развития исследовательского направления «Биомеханика в проектных технологиях» [5]. Лучшие проекты обсуждались в группах, полученные результаты получили общественное признание в виде научных статей, опубликованных в российских и зарубежных научных журналах [7,8]. Таким образом, в предмете был внедрен «метод проектных технологий», который показал возможные направления исследований в предмете, методику обучения проведения научным исследованиям и социально-общественную значимость профильной дисциплины. Общественное признание явилось не только стимулом заниматься наукой и совершенствоваться в будущей профессии, но и не пропускать занятия. Использование проектных технологий показывает студенту, как можно работать с информацией, где ее использовать и проследить вместе с преподавателем результаты своей учебной, экспериментальной и научной деятельности [5,8]. Более того в проекте студент видит свои индивидуальные возможности, недоработки и перспективу развития. Но психологически работать с мето-

дом «проектных технологий» готовы не все студенты. Важным методическим аспектом в учебной программе профильного цикла для ВУЗов физкультурно-спортивной направленности является система оценки знаний, умений и практических навыков студентов.

Студента необходимо оценивать вначале по базовым элементам, затем по дополнительным элементам и суммарно сравнивать знания, умения и навыки по базовым и дополнительным элементам программы в учебном процессе. Например, оценка одной лабораторной работы и выполненного комплекса лабораторного практикума, состоящего из 10 работ. И только тогда итоговый контроль, который проходит в виде экзамена подтверждает объективность оценки текущего и промежуточного контроля.

Прохождение тестирования приводит к развитию у 90% студентов краткосрочной памяти, т.к. зазубрил на время тестирования ответ и забыл. Ответы на вопросы тоже могут быть зазубрены, но отвечая устно на вопрос, преподаватель и студент вступают в диалог, дискуссию. Обсуждая извечные истины, студенты и преподаватель развивают не только мыслительные процессы, но стараются прийти к пониманию сути вопроса.

Биомеханические исследования лежат в основе очень многих педагогических исследований в спорте, так как без изучения количественных показателей двигательной деятельности невозможно совершенствовать методику обучения и тренировки во многих видах спорта. В биомеханике практического применения характерно использование простых движений тела человека и его частей для освоения своей двигательной значимости, а в этом и состоит основная значимость педагогической направленности биомеханики [6,7]. Педагогическая биомеханика необходима не только преподавателю, будущему тренеру, но и специалисту с опытом, занимающимся тренировочным процессом с детьми, родителям. Опираясь на знание основ биомеханики, педагогу легче оптимизировать двигательную деятельность своих учеников. Но, чтобы решить эту задачу, необходимо уметь анализировать двигательную деятельность («читать движения»). Процедура биомеханического анализа техники движений включает в себя: определение топографии работающих мышц, анализ кинематики, динамики и энергетики, а также выявление оптимальных двигательных режимов. Научно-методический характер ее проявляется во взаимосвязи со сложными теоретическими дисциплинами, объясняющими закономерности двигательной деятельности.

Заключение. Проведенный методический анализ показал, что введение в программу новых ГОСТов третьего поколения требует развития предметных технологий в виде специализированных курсов для приобретения практических навыков.

Литература

1. Донской Д. Д. Биомеханика [учебное пособие для студентов факт. физ. воспитания пед. институтов] Д. Д. Донской/ — М.: Просвещение. 1975. 238с.
2. Донской Д. Д., Дмитриев С. В. Смысловое проектирование спортивных действий (от «модели объекта» к «модели про-

- екта») // Теория и практика физической культуры. 1996, № 1. С. 51–56.
3. Загревская А. И. Кинезиологический подход к физкультурно-спортивному образованию студентов. [Текст] / А. И. Загревская // Вестник Томского государственного университета. 2013.-№ 374. С. 160–162.
4. Коренберг В. Б. Лекции по спортивной биомеханике (с элементами кинезиологии).[учеб. для студ. учреждений высш. проф. образования]/В.Б. Коренберг.-М.: Издательство «Советский спорт», 2011. 280с.
5. Овчинников Ю. Д. Биомеханика в проектных технологиях: научно-исследовательское направление в предмете спортивного профиля. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2016. № 2. С. 36–45.
6. Овчинников Ю. Д., Сиденко А. С. Педагогическая биомеханика глазами студента. //Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2016. № 4. С. 47–52.
7. Овчинников Ю. Д., Дзюба Н. Ю. Медико-педагогические аспекты занятия каратэ детей: проблемы и опыт// Эксперимент и инновации в школе. 2016. № 6. С. 50–53.
8. Овчинников Ю. Д., Арнаутова А. А. Биомеханика в проектных технологиях: игровой проект «ЛАПТА». // Физическая культура, спорт и здоровье. 2016. № 28. С. 95–100.
9. Овчинников Ю. Д. Моделирование биомеханических двигательных действий при игре в Дартс. // Физическая культура, спорт — наука и практика. 2016. № 3. С. 84–91.
10. Попов Г. И. Биомеханика двигательной деятельности. [учеб. для студ. учреждений высш. проф. образования]/Г.И. Попов, А. В. Самсонова. М.: Издательский центр «Академия», 2011.-320с.

References

1. Donskoj D. D. Biomechanika [textbook for students of fact. physical education PED. institutions] D. don/ — М.: Education. 1975–238с.
2. Donskoj D. D., Dmitriev S. V. conceptual design of sports actions (the “object model” to “project model”) // Theory and practice of physical culture. 1996, No. 1. S. 51–56.
3. Zakrevskaja A. I. Kinesiological approach to sports education students. [Text] / A. I. Zakrevska//Bulletin of the Tomsk state University.-2013.-№ 374.With.160–162.
4. Korenberg, V. B. Lectures on sports biomechanics (kinesiology elements).[proc. for stud. institutions higher. Professor of education]/V. B. Korenberg.-M.: Publishing house “Soviet sport”,2011.-280s.
5. Ovchinnikov Yu. d. Biomechanics in the design of technologies: the research direction in the subject of a sports profile// Municipal education: innovation and experiment. 2016. No. 2. P. 36–45.
6. Ovchinnikov Yu. d., Sidenko A. S. teaching biomechanics through the eyes of a student//Municipal education: innovation and experiment. 2016. No. 4. Pp. 47–52.
7. Ovchinnikov Yu. D., Dzyuba N. Yu. Medico-pedagogical aspects of exercise karate children: problems and experience// Experiment and innovation in the school. 2016. No. 6. P. 50–53.
8. Ovchinnikov Yu. d., A. Arnautova, A. Biomechanics in the project technologies: game project “ROUNDERS”// Physical culture, sport and health. 2016. No. 28. S. 95–100.
9. Ovchinnikov Yu. d. biomechanical Simulation of motor actions in the game of Darts// Physical culture, sport — science and practice. 2016. No. 3. S. 84–91.
10. Popov G. I. Biomechanics of motor activities. [proc. for stud. institutions higher. Professor of education]/G. I. Popov, A. V. Samsonova. — М.: Publishing center “Academy”,2011.-320с.

УДК 332.142.2.

Ячменева Марина Владимировна

аспирант, Уральский федеральный университет
Институт государственного управления и предпринимательства
Российская Федерация, Екатеринбург
marina.yach2010@yandex.ru

Стратегия влияния как ориентир формирования корпоративной компетенции менеджера

Аннотация. Существующие проблемы и противоречия, связанные с разбалансированностью всех сфер общественного устройства, негативным образом влияют на взгляды молодежи и существенно деформируют институт семьи и брака. Исследования социально- педагогических проблем современной молодой семьи на основе междисциплинарного подхода свидетельствуют о нарастании тревожных тенденций отчуждения поколений, дисгармонии супружеских и детско- родительских отношений. Эти тенденции сопровождаются утратой системы родительских компетенций, что обуславливает нарушения социокультурных основ молодой семьи и вытеснение из образа семейной жизни элементов традиционности признаками модернизированной семьи.

Ключевые слова:

институт семьи, брак, родительские компетенции, социальная устойчивость, молодая семья.

Yachmeneva Marina Vladimirovna

graduate student, Ural Federal University, Institute of public administration and entrepreneurship, Russian Federation, Yekaterinburg, marina.yach2010@yandex.ru

Formation of a system of parental competence as a factor of social sustainability of a young family

Abstract. Existing problems and contradictions, linked to an imbalance of all areas of the social system, influence in a negative way young people's ideas and significantly distort the institution of family and marriage. Studies of social and pedagogical problems of modern young families on the basis of interdisciplinary approach show a growth of alarming trends of generation's alienation and a disharmony of marital and parent- child relationship. These trends are accompanied by loss of parental competence system. It determines a break of social and cultural foundations of a young family and replacement of a traditional way within a family life image by signs of a modernized family.

Keywords:

institution of family, marriage, parental competence, social sustainability, young family.

Существующие проблемы и противоречия, связанные с разбалансированностью всех сфер общественного устройства, негативным образом влияют на взгляды молодежи и существенно деформируют институт семьи и брака. Социальные трансформации конца XX и начала XXI века показали, что сильнее всего кризисные явления сказываются на молодых семьях, как наименее социально и культурно защищенном субъекте современных процессов модернизации. Снижение внимания государства и обще-

ства к проблемам воспитания нового поколения, к вопросам подготовки молодых людей к вступлению в брачные отношения приводит к чрезвычайно неблагоприятным социальным последствиям, среди которых: рост числа незарегистрированных браков, высокий уровень разводов в молодых семьях, даже прошедших регистрацию в органах ЗАГС, рождение детей в неполных семьях и семьях «группы риска», насилие и жестокое обращение с детьми, увеличение численности социальных сирот, изъятых

из семей и помещенных в учреждения государственного воспитания [2,3,4].

Исследования социально-педагогических проблем современной молодой семьи на основе междисциплинарного подхода свидетельствуют о нарастании тревожных тенденций отчуждения поколений и дисгармонии межпоколенческих отношений, что обуславливает нарушения в воспроизводстве лучших традиций социального воспитания детей — главного ценностного ресурса страны. Эти тенденции сопровождаются утратой системы родительской компетенций, возвращаемых и поддерживаемых ранее достаточно стабильными семейными традициями взаимодействия в воспитании новых поколений [5].

Основной причиной подобной трансформации социокультурных оснований современной семьи, семейных отношений в выполнении своих функций стало вытеснение из образа семейной жизни элементов традиционности признаками модернизированной семьи: постепенно стираются границы между ранее четко обозначенными социально-половыми ролями членов семьи, и в первую очередь, — молодых родителей; усиливается смешивание (взаимоподменяемость) выполнения отцом, матерью семейных функций, часто связанных со структурной неполнотой или деформацией резко возросшего числа неполных семей [6,7].

Эти тенденции обусловили стирание главенствующей роли и авторитета отца в семье, что затрудняет процесс привычного, полноценного взаимодействия всех необходимых звеньев нормального и эффективного функционирования семьи. Автор статьи в полной мере разделяет точку зрения психолога В. Н. Дружинина, который утверждал, что переход к нормальной модели семьи в России произойдет только тогда, когда наряду с равенством прав, ответственность за воспитание и содержание детей ляжет на экономически активного отца при сохранении за матерью других семейных обязанностей. Нормальная семья предполагает различия в моральной и экономической ответственности, которая должна ложиться преимущественно на отца. Добавим, что при таком ответственном отце мать не захочет «править» безраздельно и полностью, а дети будут надежно защищены.

Вытесняются элементы общности, взаимной ответственности родителей и детей. Это происходит в связи с увеличивающимся количеством нуклеарных семей и стремлением взрослеющих поколений отделиться от родителей после совершеннолетия, что резко сужает или совсем прерывает привычные родственные связи и традиционные межпоколенческие обязательства и взаимозависимости, а также ослабляет функцию внешнего контроля со стороны старших.

О ценностной перестройке образа современного родительства, также свидетельствует тенденция снижения рождаемости, вызванная, в частности, сознательным регулированием молодыми родителями своего репродуктивного поведения, заметного доминирования ценностных приоритетов в пользу решения материальных, жилищных проблем.

Наконец, родительское сознание и модели поведения обусловлены утратой черт мужественности, мужского начала в поведении многих отцов, что происходит при

одновременной усиливающейся тенденции женской эмансипации и стремлением части матерей к построению карьеры, работе и самоутверждению вне семьи, что заметно изменяет, а нередко деформирует традиционные гендерные роли членов семей, модели детско-родительских и других подсистем в семейных отношениях.

Вместе с тем для большинства молодых родителей, решившихся на рождение детей, семья остается одним из важнейших жизненных ориентиров, гарантом психологической защиты от нарастающих угроз социума, очагом тепла, уюта и душевного спокойствия. Одновременно с этим, обнаруживается неуверенность молодых родителей в собственной компетентности, разочарование в эффективности своих усилий в воспитании детей, неумение разрешать сложные внутрисемейные коллизии и поддерживать гармоничные отношения в семье.

Между тем, социальная устойчивость семьи, стабильность семейных ценностей, воспроизводство лучших семейных традиций и современного опыта воспитания детей, безусловно, зависят от сформированности, сохранности необходимых знаний и умений у их носителей, и, в первую очередь, — у молодых родителей, включая арсенал средств познания своих детей и возвращения в них социально-ценных качеств.

Более того, использование современных знаний и традиций в социальном воспитании детей — перспективный ресурс для постоянного обогащения родительской компетентности в гармонизации супружеских, детско-родительских, сиблинговых (братом и сестрой) и межпоколенческих взаимодействий, характеризующих семью как обновляющуюся жизнеспособную общность.

Анализируя в контексте социально-педагогической парадигмы причины трансформации современной семьи вопреки всем деструктивным тенденциям и объективно возрастающим требованиям к компетентности родителей, ученые придерживаются следующих теоретико-методологических положений:

- компетентное представление о состоянии и воспитательном потенциале целостной социально-педагогической системы семьи возникает только при всестороннем анализе включенных в нее нескольких взаимодействующих подсистем;

- в целостной системе семейных отношений важно различать подсистемы: 1) супружеских отношений; 2) детско-родительских отношений (при нарушении границ супружеских и детско-родительских отношений всегда возникает конфликт); 3) детских отношений — между младшими и старшими братьями и сестрами; 4) супружеско-прародительских отношений (с точки зрения системных законов семейной жизни, супружеская семья для мужа и жены приоритетна в сравнении с прародительской, иначе неизбежны конфликты); 5) межпоколенческих отношений, которые с включением детско-родительских отношений развиваются по наиболее сложной сети связей и взаимозависимостей; 6) семейно-родственных (межсемейных) отношений;

- в подсистемах межпоколенческих и семейно-родственных отношений от каждого субъекта требуется в наибольшей мере понимание приоритетов внутрисемейной системы и своего места и функций (детско-родительские,

как одни из самых важных и хрупких отношений, испытывают на себе любое из часто допускаемых нарушений границ всех подсистем семейных отношений, в расширенной по составу семье с участием пра- и прапрародителей) [6].

Кроме того, современную молодую семью следует рассматривать и с точки зрения структурного метода, с выделением бинарных оппозиций: во-первых, как достаточно стабильную закрытую систему, развивающуюся согласно внутренним механизмам традиционного функционирования составляющих ее субъектов и подсистем семейных отношений, с другой стороны, — как систему, нуждающуюся в открытости к социуму и многообразных связей с ним, как ресурсу развития, обновления межпоколенческих отношений внутри и вне семьи.

Вместе с тем, по мнению психологов, семья как открытая система подвержена внешним воздействиям, и должна учитывать в своем строении всю совокупность различных влияний, добываясь внутреннего равновесия через распределение прав и обязанностей членов семьи, а также формирование общих планов и выработку способов общения [6, с. 30].

Родительские функции и соответствующие им компетенции по своей природе, с одной стороны, носят защитно-охранную направленность в семье, а с другой — обеспечивают открытость семьи и социуму.

При формировании родительской компетентности следует исходить из детального анализа репродуктивных и воспитательных функций семьи и изменения места детей в семейной структуре в зависимости от жизненного цикла развития семьи, определяемого объективными событиями (рождение, смерть) и осуществляемого в контексте возрастных изменений детей и других членов семьи. Для каждой стадии жизненного цикла характерны типичные проблемы развития семьи, знание которых поможет родителям подготовиться к их появлению и разрешению, а родительская компетентность в данных вопросах позволит предотвратить возникновение в семьях сложных проблем и плавно перейти членам семьи из одной стадии в другую.

При рассмотрении различных классификаций этапов жизненного цикла семьи, необходимо учитывать специфику задач, которые она должна решать на каждом этапе для своего дальнейшего успешного функционирования. Общая логика динамики семейного цикла, определяемая стадиями родительства, то есть выполнением семьей ее основной функции — рождением, воспитанием и социализацией детей предложена А. И. Антоновым и В. М. Медковым: стадия предродительства — от заключения брака до рождения первенца, стадия репродуктивного родительства — период между рождением первого и последнего ребёнка (он может частично пересекаться со следующим периодом, а в случае рождения единственного ребёнка полностью исчезает); стадия социализированного родительства — период от рождения первенца до выделения из семьи последнего ребёнка; стадия прародительства — период от рождения первого внука до смерти одного из прародителей [1].

Полагаю, что при формировании родительской компетентности целесообразно исходить из детального анализа репродуктивных и воспитательных функций семьи и изменения места детей в семейной структуре, отраженных в частности, в семи стадиях жизни семьи (Э. Дювалль

и Р. Хилом): период добрачного ухаживания; заключение брака и фаза без детей; молодая семья с маленькими детьми; семья с детьми-школьниками (семья среднего возраста); семья зрелого возраста, которую покидают дети; стареющая семья; последняя фаза жизненного цикла семьи [7].

Историческая и социокультурная обусловленность логики развития семьи, образа и функций родительства на основе традиционно функционирующего принципа системности выражается в идее о взаимной детерминированности личности каждого члена семьи и межличностных отношений. Согласно этой идее стиль общения, ведущий вид деятельности детей, характер взаимодействия в семье, тип воспитания, с одной стороны, и личностные особенности членов семьи (и в первую очередь — родителей), с другой — образуют замкнутый, постоянно воспроизводящийся гомеостатический цикл, который придает стабильность семье и семейным отношениям [4,6].

Вот почему изменение одного из структурно-содержательных компонентов семейной системы, а именно — расширение и обогащение компетентности взрослого члена семьи в выполнении своих родительских (прародительских) функций на каждой жизненной стадии, по моему мнению, создает прецедент разрушения этого цикла (если он деструктивен) или формирует обновленные варианты семейного развития и социального воспитания детей. Уровень родительской компетентности, соответствующий квалификации социального педагога семейного профиля, помог бы значительно усилить конструктивные тенденции развития современной семьи, ее ответственность за воспитание детей, а также предупреждать нарушения. Подобное обогащение профессиональной родительской компетентности, следует рассматривать, как социально-педагогически эффективный, перспективный и экономически целесообразный ресурс сплочения и укрепления семьи как жизнеспособного воспитательного института.

Назрела необходимость осуществления социально-педагогического проекта «Профессиональная Школа молодых родителей» как варианта дополнительного профессионального образования, дающего возможность практической подготовки родителей к эффективному выполнению функций социального педагога в собственной семье, в межсемейном социуме и разработки механизмов укрепления российской семьи. Внедрение такого проекта в существующую реальность предполагает комплексное решение нескольких социально-педагогических, психологических, экономических и демографических задач, которые взаимно обусловлены:

- государственное-общественное признание социально-педагогической ценности родительского труда и значимости семьи в социальном воспитании новых поколений и гармонизации семейных отношений;

- создание современной оперативной системы дополнительной профессиональной подготовки специалистов социальной сферы нового типа: социальных педагогов семейного профиля из числа родителей в очной и дистанционной формах;

- повышение профессиональной компетентности молодых родителей в поддержании и развитии лучших российских семейных традиций укрепления семьи и воспитания детей в поликультурном пространстве;

- формирование у слушателей Школы основных компонентов родительства, включающих родительские ценности, установки и ожидания, родительское отношение, чувства, позиции, родительскую ответственность, стиль семейного воспитания;

- повышение профессиональной компетентности родителей в использовании подходов и технологий в воспитании у детей нравственных качеств, основанных на культивировании традиций доброжелательного общения, чувств соборности (коллективизма), заботы о других, ответственности перед собой, семьей и обществом;

- совершенствование профессиональной компетентности родителей в понимании специфики развития детско-родительских отношений в зависимости от этапа жизненного цикла семьи: от подготовки молодежи к семейной жизни — к супружеской семье без ребёнка, затем к семье, ожидающей рождения ребёнка, далее к семье с ребёнком на разных этапах его онтогенеза;

- формирование родительской компетентности в изменении стратегии детско-родительского взаимодействия на разных этапах онтогенеза ребёнка: от пестования (ухода родителей за детьми) — к поддержке, сопровождению и партнерству (соучастию);

- формирование компетентности родителей в понимании зависимости оптимального развития ребёнка и обеспечения устойчивости позитивного развития детско-родительских и семейных отношений в целом; зависимости успешного развития и социального воспитания ребёнка от реализации родителями динамики отношений с ним с учетом развития его разнообразных потребностей на разных этапах его взросления;

- повышения психолого-педагогической компетентности родителей в установлении и поддержании позитивно-эмоциональной связи с детьми, учета их возрастных особенностей и задач развития;

- формирование компетентности родителей в технологиях гармонизации супружеских и межпоколенческих отношений, а также оздоровлении психологического климата на фоне улучшения материального благополучия семьи, что в целом может стать реальным механизмом улучшения демографической ситуации в стране;

- формирование способности родителей и прародителей к инициированию самоорганизации семейно-соседского сообщества, к квалифицированному выполнению своих функций социального воспитания детей, гармонизации семейных отношений; к взаимодействию в лучших российских традициях взаимоподдержки и сострадания;

- создание на основе профессионального выполнения родительских функций на семейном и межсемейном уровнях альтернативной системы профилактики девиантного поведения детей и молодежи в социуме;

- инициирование социально-педагогического импульса к дальнейшей разработке региональных образовательных и социальных подпроектов создания новых воспитательных программ для детей и молодежи, укреплению российской семьи при поддержке СМИ (создание и выпуск проблемно-публицистических программ, социальной рекламы по вопросам семейного воспитания, освещение его положительного опыта);

- создание и апробация нормативно-правового и финансово-экономического сопровождения успешного функционирования «Профессиональной Школы молодых родителей», а также условий оплаты труда квалифицированным родителям, получившим диплом социального педагога семейного профиля.

Таким образом, успешность реализации замысла данного проекта обусловлен необходимостью:

- создания сообщества специалистов (психологов, педагогов, социологов, специалистов медицинского, юридического, культурологического профилей, управленческого корпуса в области семейной политики) и интеграции их усилий в создании соответствующих программ профессиональной подготовки родителей как социальных педагогов семейного профиля; реализации этих программ в деятельности родительских и семейных сообществ;

- мотивирования членов семей на мобильную теоретическую и практическую профессионализацию по зарекомендовавшим себя программам и комплектование целевых групп семей (не менее 50 в каждом регионе) для участия в пилотном эксперименте по разработанным критериям отбора;

- обеспечения возможности получения дополнительного профессионального образования в очной форме на местах и на дистанционной основе и подготовки к профессионально-практической деятельности социального педагога семейного профиля;

- вручение родителям (прародителям) (по одному человеку в семье), успешно завершившим обучение и практическую подготовку, диплома государственного образца о дополнительном профессиональном образовании по специальности «социальный педагог семейного профиля» и сертификата международного образца;

- создания нормативно-правовых и финансово-экономических условий для ежемесячной оплаты труда квалифицированных родителей (прародителей), получивших диплом социального педагога семейного профиля после успешного окончания «Профессиональной Школы молодых родителей».

Предлагаю рассматривать возможные условия участия родителей (прародителей) в данном проекте и следующие критерии отбора участников.

1. Общие позитивные представления родителей о ценностях семьи, детей, о родительских функциях.

2. Профессиональная пригодность, житейский опыт семейного воспитания. Осознанность и ответственность члена семьи при выборе профессии социального педагога семейного профиля (индивидуально-заявительный характер).

3. Отсутствие криминальности, алкогольной и наркотической зависимости, психических заболеваний членов семьи.

4. Наличие высшего образования родителей любой направленности.

5. Профессиональная деятельность в качестве социального педагога семейного профиля, может быть, как основной, так и по совместительству.

Также возможно рассмотреть и категории семей — потенциальных участников проекта:

- 1) многодетные (в них более двух детей),

2) многопоколенные (расширенные, состоящие из нескольких поколений, проживающих вместе),

3) опекунские — семьи, осуществляющие опеку и воспитание ребёнка,

4) семьи с приемными детьми или с одним неродным родителем,

5) семьи, имеющие детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья («особенные» семьи),

6) полные семьи с одним-двумя и более детьми,

7) неполные семьи с одним-двумя и более детьми,

8) семьи, ожидающие рождения ребёнка.

Предлагаю рассматривать следующие критерии оценки успешности выполнения родительских обязанностей, необходимых для получения диплома по специальности «Социальный педагог семейного профиля»:

- компетентность молодых родителей в знании прав и обязанностей детей и родительских прав и обязанностей;

- психолого-педагогическая компетентность молодых родителей в установлении и поддержании гуманистических отношений с ребёнком на всех этапах социального взросления гражданина России;

- успешное социальное развитие детей (соответствие их социальной компетентности возрастным возможностям);

- гармоничные отношения членов семей во всех подсистемах семьи и с социумом (способность молодых родителей предотвращать и конструктивно разрешать конфликты в семье);

- ориентированность молодых родителей на поддержание толерантных межсемейных, семейных и, в первую очередь, детско-родительских отношений на основе лучших российских этнокультурных традиций семейного воспитания, межсемейного общения и укрепления семьи;

- ответственность и ориентированность молодых родителей на создание условий для гармонизации семейных отношений и социального развития детей по мере их взросления;

- субъектная позиция молодых родителей в выполнении социально-педагогических функций в семье при взаимодействии с другими субъектами социального воспитания и развития детей — специалистами сферы здравоохранения, образования, учреждений дополнительного образования, общественных организаций и так далее;

- участие членов молодой семьи в конструктивных формах социальной жизни (общественных организациях, клубах, в индивидуальном творчестве) с целью максимальной самореализации;

- мотивированность молодых родителей на рождение и воспитание второго, третьего ребёнка в семье и более.

Кроме того, выпускники Школы приобретают готовность при необходимости оказать другим молодым родителям квалифицированную помощь:

а) социально-информационную, направленную на обеспечение детей и родителей информацией о социальной заботе, помощи и поддержке, а также работе социальных служб и спектре оказываемых ими услуг;

б) социально-правовую, направленную на соблюдение прав ребёнка, родителей и семьи в целом, содействие в реализации правовых гарантий различным категориям детей, на правовое воспитание детей по различным вопросам;

в) социально-психологическую, направленную на создание благоприятного микроклимата в семье и микросоциуме, где развивается ребёнок, на устранение негативных воздействий дома и в социуме, затруднений во взаимоотношениях с окружающими, в личностном самоопределении;

г) социально-педагогическую, направленную на реализацию права родителей на воспитание детей, преодоление педагогических ошибок и конфликтных ситуаций, порождающих беспризорность и безнадзорность, на развитие и воспитание детей в семьях группы риска.

Предложенные в статье теоретические и организационные положения, призваны стать основой для практической работы заинтересованных специалистов различных профессий, так или иначе, имеющих отношение к формированию системы родительских компетенций и укреплению социальной устойчивости молодой семьи, а также решению основных вопросов профессиональной подготовки родителей для квалифицированного выполнения социально-воспитательных функций в собственной семье.

Литература

1. Антонов А. И., Медков В. М. Социология семьи. М.: Интеллектуальная книга. Новый хронограф, 2010. с. 101.
2. Евсеева Я. В., Ядова М. А. Социологические исследования детства и юности в современной России: аналитический обзор материалов Всероссийской НПК с международным участием «Дети и общество», 23–24 октября 2014 г. // Социальные и гуманитарные науки. 2015. № 2 (11). С. 138–168.
3. Вишневецкий Ю. Р., Шапко В. Т. Социология. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2007. с. 279.
4. Дружинин В. Н. Психология семьи. СПб.: Питер, 2013. 158 с.
5. Кашник О. И., Брызгалова А. А. Социальная безопасность: теоретические аспекты. // Образование и наука. 2013; 3: 98–110. DOI:10.17853/1994–5639–2013–3–98–110
6. Столин В. В. Семья и формирование личности. М.: НИИ общей педагогики, 1981. с. 27–38.
7. Янкova А. Н., Ачилова Е. Ф., Лосева О. К. Мужчина и женщина в семье. М.: Финансы и статистика, 2010. 238 с.

References

1. Antonov A. I., Medkov V. M. Sociology of the family. M.: Intelligent book. New chronograph, 2010. С. 101.
2. Evseeva Y. V. Yadova M. A. Sociological study of childhood and youth in modern Russia: analytical review of the all-Russian NPK with international participation “Children and society” October 23–24, 2014. // Social and human Sciences. 2015. No. 2 (11). P. 138–168.
3. Vishnevskiy Yu. R., Shapko V. T. Sociology. Yekaterinburg: GOU VPO UGTU-UPI, 2007. S. 279.
4. Druzhinin V. N. Psychology of the family. SPb.: Peter, 2013. 158 p.
5. Kashnik O. I., Bryzgalina A. A. Social Security: Theoretical Aspects. *The Education and science journal*. 2013; 3:98–110. (In Russ.) DOI:10.17853/1994–5639–2013–3–98–110
6. Stolin V. V. Family as an object of psychological diagnostics and navrachana therapy / Family and personality formation. — M.: Institute of General pedagogy States, 1981. S. 27–38.
7. Yankova N. A., Achilova E. F., Loseva O. K. The man and the woman in the family. M.: Finance and statistics, 2010. 238 p

УДК 37.033.

Камышанова Елена Анатольевна

директор МАОУ лицей № 3

Терейковская Татьяна Владимировна

заместитель директора по НМР

Кулиничева Оксана Викторовна

заместитель директора по ВР

Екатеринбург

kuc-klass@yandex.ru

Интегративный подход к формированию экологической компетентности обучающихся

Аннотация. В данной статье отражен многолетний опыт работы педагогического коллектива МАОУ лицей № 3 по формированию экологической компетентности обучающихся. Система работы представлена в контексте образовательной, воспитательной, внеурочной и научно-практической деятельности. Авторы раскрывают основные понятия в области экологизации образовательного процесса, представляют этапы формирования нового типа экологического сознания лицеистов. В статье отражены результаты многоплановой деятельности лицея в направлении развития экологической культуры. Содержание статьи заинтересует руководителей образовательных учреждений, разрабатывающих инновационные модели развития школы на основе программ экологической безопасности, в контексте Международных и Российских концепций экологического образования

Ключевые слова:

система экологического образования, экологическое воспитание, экологическое сознание, модель ноосферного образования

Kamyshanova Elena Anatolyevna

Director of the Lyceum № 3

Terakowska Tatiana V.

Deputy Director for NMR

Kulinicheva Oksana

Deputy Director for BP

kuc-klass@yandex.ru

An integrative approach to formation of ecological competence of students

Abstract. This article describes the experience of work of pedagogical collective of Lyceum № 3 on the formation of ecological competence of students. The system presented in the context of educational, extracurricular and academic activities. The authors reveal the basic concepts in the field of ecologization of the educational process, represent stages in the formation of a new type of ecological consciousness of students. The article reflects the results of the multidimensional activities of the school in the direction of development of ecological culture. The content of the article will be of interest to heads of educational institutions, developing an innovative model of school development on the basis of programs of ecological safety, in the context of International and Russian concepts of environmental education.

Keywords:

environmental education, ecological education, ecological consciousness, the model of noospheric education.

Современное состояние окружающей среды давно уже вызывает тревогу общественности [8,12,14,17]. Экологи всего мира считают, что ощутимых позитивных результатов по обеспечению экологической безопасности населения можно достичь только при совместных усилиях специалистов образовательных, социальных, государственных и общественных организаций [3,5,16]. Важнейший аспект в решении вопроса сохранения природных ресурсов Земли — образование, экологическое воспитание всего населения. Сегодня экологическое образование официально признано одним из приоритетных направлений деятельности образовательной системы.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования одним из планируемых образовательных результатов обучения должна стать сформированность экологической компетентности учащихся, заключающаяся в осознании ответственного, бережного отношения к окружающей среде. Педагоги МАОУ лицея № 3 в рамках работы Федеральной экспериментальной площадки АПК и ПРО (г. Москва) [18] активно развивают данное направление через интеграцию образовательной, научно-практической и воспитательной деятельности.

Компетентность предполагает высокий уровень понимания проблемы в некоторой предметной области, опытность при выполнении сложных действий, эффективность суждений и оценок [7,19]. Важно помнить, что компетентность формируется в деятельности.

Исходя из личностно-ориентированного и деятельностного характера компетентностного подхода в образовании экологическую компетентность можно определить как осмысленную способность, потенциал и опыт личности в осуществлении сложных экологосообразных видов действий, а экологическую компетенцию, соответственно, как соответствующее нормативное требование к содержанию данной способности, потенциала, опыта [1,2, 4, 6, 13,14,18].

Генеральная цель формирования экологической компетентности определена как создание педагогических условий для становления экологичной личности — носителя экологического сознания эгоцентрического типа, экологических ценностей и смыслов экологической деятельности, экологического мышления, экологической культуры [2,7,12].

Формирование экологической компетентности предполагает не только освоение отдельных ее элементов, но овладение комплексной процедурой социально и личностно значимой экологической деятельности. С методической точки зрения в качестве адекватного инструмента выступает разработка и реализация учащимися учебных проектов, направленных на улучшение состояния окружающей среды в процессе выявления, изучения, решения и предупреждения экологических проблем. В проекте главными элементами учения становятся склонности, интересы и самостоятельность учащегося, составляющие основу мотивации, которая способствует реализации самостоятельно поставленных детьми целей при решении практических проблем в реальной среде.

В этой связи современное образовательное пространство лицея в направлении экологического развития формировалось в процессе поэтапной трансформации общеобра-

зовательной школы в центр экологического образования, причем формирование нового типа экологического сознания обучающихся в лицее прошло в своем развитии несколько этапов.

На начальном этапе были реализованы отдельные фрагменты системы экологического образования. Педагогами школы разрабатывались и внедрялись в образовательный процесс авторские и компилятивные программы: «Мы часть природы», «Наш дом — природа», «Охрана окружающей среды», «Наше здоровье». Активно развивалось сотрудничество с организациями, занимающимися благоустройством города, мониторингом окружающей среды (Отделение экологического образования ГАУДО СО «Дворец молодежи», Природный парк «Оленьи ручьи», Висимский государственный природный биосферный заповедник, Ботанический сад).

Второй этап развития лицея был определен образовательным проектом «Экополис-3» (Экополис — гармоничное поселение, динамично развивающееся на основе консенсуса человека, природы, техники (коэволюция), цифра 3 — обозначает лицей № 3), который предусматривал создание условий для развития личности ребёнка и формирования его экологической культуры. Самая важная сторона экологического образования с этой позиции — формирование ответственности за принятие решений при взаимодействии с окружающей средой, формирование социально-экологического ролевого статуса личности, то есть умения анализировать и действовать в различных экологических ситуациях; индивидуальная информированность и способность принимать ответственные эффективные решения, определяющие структуру и качество жизни и занятий [7,10,11,19,20].

В процессе реализации образовательного проекта «Экополис-3» решались задачи обучения, воспитания и развития учащихся, а также взаимодействия педагогов, родителей, детей с целью:

- сформировать знания, умения оценивать состояние городской среды, включая её ближайшее и дальнейшее природное окружение;
- сформировать умения прогнозировать развитие природы и города на основе экологического мониторинга;
- научить субъекты образовательного процесса конструировать среду обитания на основах экогуманизма (дом, класс, помещение школы и т.д.);
- сформировать знания о локальных, региональных и глобальных проблемах человечества;
- научить видеть целостность «организма» города и его образа с учётом природной основы и культурного наследия;
- научить принимать решения в процессе реализации содержания проекта, уметь включаться в различные виды экологической деятельности;
- научить работать в группе, сотрудничать в процессе деятельности.

Результатом реализации образовательного проекта «Экополис-3» стало создание педагогическим коллективом совместно с научными, производственными структурами города Екатеринбурга условий для самореализации учащихся в творчестве, их духовно — нравственном восхождении через разнообразные формы и виды экологической

деятельности в социоприродной среде Екатеринбурга. Это экологические экскурсии; различные акции: «Посади дерево — и ты спасешь мир», «День без автомобиля», «Аллея Победы»; разнообразные исследовательские проекты: «Сохраним планету вместе», «Мой мир — без мусора», «Земля — наш общий дом».

На третьем этапе в лицее активно развивалась идея ноосферного образования. Под ноосферным образованием понимается опережающее образование, создающее условия для развития Человека с коэволюционным мировоззрением, чувствующего и осознающего себя частью Космоса, несущего ответственность за жизнь в любом её проявлении [11,15].

Эта модель прошла несколько этапов обсуждения в коллективе педагогов лицея, на городских, всероссийских научно-практических конференциях по экологическому образованию, педагогами опубликовано около 20 статей, посвящённых экологическому и ноосферному образованию.

Развитие ноосферного мировоззрения обучающихся в процессе их самореализации связываем с семью «Я»: «Я — Лицеист»; — «Я — Горожанин»; «Я — Уралец»; — «Я — Россиянин»; «Я — Землянин»; «Я — сын Космоса»; «Я — гражданин Вселенной».

Эти уровни системы представлений человека о самом себе сходятся в точке бифуркации «СЕМЬ — Я», что, по нашему мнению, отражает философию космической семьи, объединяя личность с ближней семьей, родственниками, сообществом горожан, всеми уральцами, россиянами, жителями Земли и живым Космосом. Такое восхождение от ближнего к дальнему, от знакомого к неизвестному, способствует расширению сознания, временных и пространственных значений, насыщает жизнь новыми смыслами и мыслеобразами, развивает мотивацию к дальнейшему познанию и освоению мира, раскрывает Интеллектуальные потенциальные и эмоциональные ресурсы, насыщая жизнь творчеством и сотворчеством.

Этот процесс поэтапного расширения осваиваемого мира важен для развития чувства любви к малой Родине — своему городу и региону, к России, нашей планете и воспитывает чувство связей с Космосом. Традиции города и региона являются фокусом разворачиваемых событий в лицее в рамках модели, а центром, объединяющим важнейшие события в лицее, становится создающаяся организационная структура — Ассамблея учащихся, учителей и родителей.

В этот период в программу развития лицея закладывается идея развития ноосферного мировоззрения обучающихся на основе традиций экологического лицея и участия коллектива образовательной организации в практико-ориентированных делах в социуме, реализуются авторские программы факультативов, практикумов: «Памятники природы», «Радиация», «Человек будущего», «Образ пространства» и др.

В целом усиливается деятельностный подход в воспитании, учении, преподавании, обучении. Для реализации данной миссии создается Ассамблея ноосферного развития сообщества лицеистов, учителей, родителей.

Ноосферное образование можно назвать «опережающим», так как оно создает «предвосхищающий прообраз» «человека эпохи ноосферы». Оно направлено в будущее и опирается на теории, гипотезы, мысли о будущей ци-

визации, базис которой еще недостаточно разработан (в отличие от традиционного образования).

В результате развития ноосферного мировоззрения:

- у лицеистов формируется целостная научная картина мира в результате интеграции естественнонаучных, гуманитарных и технических знаний,

- обучающиеся стремятся на основе личной деятельности внести посильный вклад в гармонизацию отношений между обществом и природой,

- занимают активную жизненную позицию в противостоянии асоциальным явлениям, разрушающим человека,

- имеют достижения в компетентности ставить ближайшую и дальнюю цель в различных видах деятельности, выбирают способы созидательной деятельности, прогнозируют результаты своего труда на основе рефлексии,

- проявляют толерантность в общении с людьми и природой,

- стремятся к самообразованию, самопознанию, самоутверждению,

- поддерживают здоровьесберегающие технологии, ведут здоровый образ жизни,

- осознают природные и культурные ценности, своё место в мире этих ценностей,

- осознают ответственность выбора способов целесообразной деятельности, согласующейся с экологическими и нравственными императивами,

- обладают повышенным чувством ответственности за судьбу родного края, сохранения и развития традиций города Екатеринбурга, Урала, его природного, культурного и духовного наследия.

В результате реализации модели ноосферного образования успешно разработаны концепции теоретических, деятельностных и ориентационных модулей внутри учебных дисциплин на всех уровнях образования, ноосферные идеи интегрированы в содержание многих предметов; разработаны технологические карты достижения целей ноосферного образования по всем предметам федерального компонента на основании методических рекомендаций. Технологические карты отразили семь уровней «Я — концепции». В содержании предметов были выделены темы, помогающие обучающемуся реализоваться на уровнях «Я — Лицеист», «Я — Горожанин», «Я — Уралец», «Я — Россиянин», «Я — Землянин», «Я — сын Космоса», «Я — гражданин Вселенной». Данный опыт работы представлен в научно-методическом издании Сикорской Г. П., Ипполитовой В. А. «Первый шаг в ноосферу. От экологического образования к ноосферной модели развития школы».

Предметы, в содержании которых не отразилась какая-либо концептуальная линия, были дополнены элективными курсами (например, естественнонаучные предметы были дополнены элективным курсом «Естествознание в контексте человеческой культуры», позволяющим посвятить больше времени работе на уровне «Я- гражданин Вселенной»). Такая работа не только способствовала достижению обучающимися определённого уровня ноосферных компетенций, но и позволяла сократить ненужные повторения в содержании разных предметов [8]. Технологические карты предусматривали также интеграцию естественнонаучных, гуманитарных и технических знаний, способствующую формированию мировоззрения учащихся.

На сегодняшний день образовательная деятельность лицея обладает значительным потенциалом для формирования экологической культуры школьников.

Начиная с уровня начального общего образования, в учебный план включаются предметы экологической направленности, которые представляют пропедевтику экологических знаний: курс исследовательской деятельности, курс внеурочной деятельности «Биологическая трансфигурация (биомоделирование)», развивающие культуру экологического мышления, язык знаковых систем, формирующие мировоззрение и способствующие самопознанию личности.

На уровне основного общего образования реализуются учебные предметы: «Экология растений», «Экология животных», «Экология человека», а также элективные курсы: «Флора в интерьере», «Культура здоровья», «Экология парков».

На уровне среднего общего образования изучаются «Общая экология», «Социальная экология», «Экологический практикум».

Преподавание основано на деятельностном подходе: интегративные технологии обучения, проектный метод, тренинги, организационно-деятельностные игры.

Таким образом, с 1 по 11 класс в лицее выстроена экологическая содержательная образовательная линия.

В лицее созданы все условия для более эффективной работы в направлении экологического образования: имеются электронные микроскопы, с помощью которых обучающиеся наблюдают строение различных веществ; электронные датчики, для проведения диагностики жизнедеятельности человеческого организма, цифровая лаборатория «Радуга». Всё это помогает получить более глубокие знания, как в области экологии, так и в области особенностей функционирования организма человека. Тем самым происходит формирование основ экологической культуры детей, соответствующей современному уровню экологического мышления, развитие опыта экологически ориентированной рефлексивно-оценочной и практической деятельности в жизненных ситуациях, рассматриваемых как личностные результаты. Для достижения метапредметных результатов формируется и развивается экологическое мышление, умение применять его в познавательной, коммуникативной, рефлексивной и социально-практической деятельности.

Для того, чтобы эти положения превратились в норму поведения лицеистов, разработана программа воспитания и социализации обучающихся, основной целью которой является формирование экологической культуры учащихся, воспитание чувства единства с природой, любви ко всему живому, к родному краю; формирование прочных знаний, умений, навыков экологически целесообразного поведения, этических норм и принципов отношения к окружающей природной среде, чувства ответственности за сохранность природы, активной жизненной позиции по восприятию проблемы сохранения окружающей природной среды.

На протяжении многих лет в лицее действует волонтерский экологический отряд «Зеленая волна», члены которого изучают экологическое состояние нашей местности, определяют проблемы, представляющие наибольшую угрозу, предлагают свои способы решения проблем по улучшению экологического состояния родного края,

проводят общественные экологические акции, участвуют в экологических проектах, которые являются наиболее популярными средствами обучения экологии. Это позволяет выявить природные связи и основные этапы изучения природы. Лицеисты ведут большую работу по охране природы на территории лицея, района, города, области, России. За последний период был расчищен от загрязнения берег реки Исеть в черте города, проведено более 20 эко-субботников. Регулярно обучающиеся привлекаются для посадки деревьев (ель, сосна, пихта, береза) в Северском лесхозе. Эта деятельность позволяет учащимся глубже познать реальную картину экологического состояния родного края. Несколько лет подряд лицеисты участвуют в акции «Вторая жизнь вещей» с демонстрацией возможностей по вторичному использованию различных вещей и материалов. Ежегодно учащиеся нашего лицея — активные участники региональной акции «Покормите птиц», «Поможем пернатым друзьям» по изготовлению кормушек и скворечников», проведение которой пользуется наибольшей популярностью. В целях воспитания у подрастающего поколения гражданственности и патриотизма, любви к родному краю, изучению особенностей флоры «малой» Родины организуются прогулки, однодневные походы в лес, экскурсии в краеведческий музей.

Успех экологического воспитания зависит от использования разнообразных форм работы, их разумного сочетания. Эффективность определяется также преемственностью деятельности обучающихся в условиях лицея и условиях социального партнерства. На предметных уроках, уроках-экскурсиях, на уроках трудового обучения, литературы регулярно организуются выездные занятия объединения «Научно-практическое краеведение» (руководитель Сильягина Л. А.) в Ботанический сад УрОРАН, в Северский лесхоз. Большое место в системе работы по воспитанию любви к природе занимают полевые практики, исследования, походы. Они связаны с изучением программного материала, носят краеведческий характер, могут быть просто посвящены знакомству с природой. Но следует иметь в виду, что в процессе экскурсий в природу решаются и задачи эстетического воспитания. Таким образом, в предметах учебного плана лицея всегда прослеживается тенденция экологизации, воспитывается ответственное отношение к природе, забота школьников о сохранении ее красоты, внимание друг к другу, что создаёт наилучшие условия для решения задач всестороннего гармоничного развития личности в процессе взаимодействия с природной средой.

Пятнадцать лет в лицее проводятся летние выездные экологические практики. За этот период экологическим отрядом лицея исследована экологическая ситуация, состояние природных объектов не только Уральского региона, но и исследованы рекреационные зоны Кавказа. В планах на будущее — выезды на Алтай, озеро Байкал и др. Во время практики учащиеся ведут дневники исследователей, работают над проектами. Большое число проектов областного экологического форума «ЮНЭКО» составляют проекты обучающихся лицея № 3, выполненные на экологических практиках.

Участники объединения «Зеленая волна» проводят большую опытно-исследовательскую работу, проводят экологические практикумы, учебно-исследовательский эксперимент,

мониторинговые исследования состояния окружающей среды г. Екатеринбурга, позволяющие изменить потребительское отношение к природе и сформировать готовность защищать и оберегать ее. Ребята проводят исследования и анализ почвы, воздуха, воды, изучают видовой состав флоры и фауны водоемов. Собираются и систематизируются статистические данные, позволяющие видеть в динамике экологическую обстановку местности. Материально-техническая база ГДЭЦ, лабораторий УрФУ, лабораторий «Водоканал» позволяет лицеистам проводить исследования как в условиях лаборатории, так и непосредственно во время экскурсии: в распоряжении юных исследователей окружающей среды класс — комплект — лаборатория для экологических исследований воды, воздуха, почвы «ЭХБ». Исследовательская деятельность членов объединения «Зеленая волна» представлена экологическими проектами «Изучение показателей качества окружающего воздуха»,

«Изучение экологического состояния реки Исети», которые известны не только в России.

Диагностика уровня и состояния развития экологического воспитания обучающихся является необходимым шагом в процессе формирования экологической культуры личности, определяющим условием оптимизации этого процесса. В лицее определены критерии развития экологического воспитания обучающихся, к ним относятся: мотивы экологической деятельности, осознание своей ответственности за состояние окружающей среды в ближайшем окружении; полнота и разносторонность экологических знаний; потребность в общении с природой; проявление чувств и эмоций. Именно для определения уровня развития экологического воспитания через данные критерии в лицее разработан банк психологических тестов и регулярно проводится психологическая диагностика обучающихся. Например, на рис. 1, 2 можно увидеть результаты диагно-

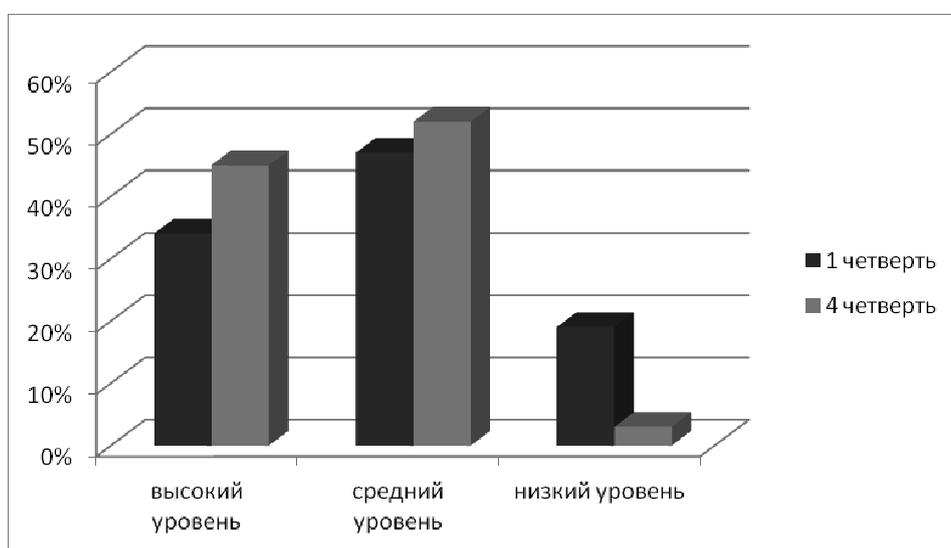


Рис. 1. Количественный показатель уровня эмпатии обучающихся за период 2013 г.—2016 г.

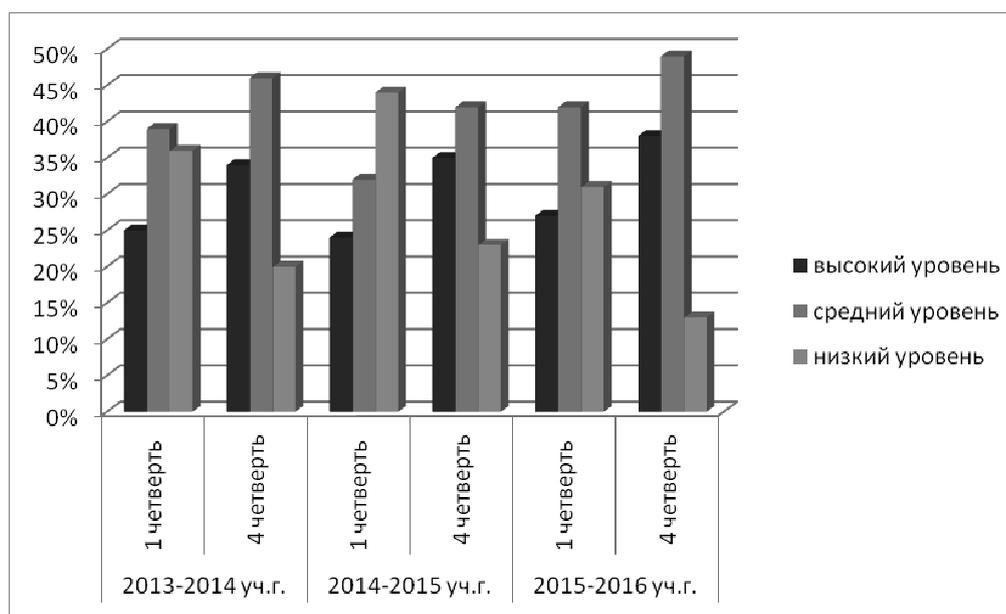


Рис. 2. Количественный показатель эмоционально-психологического климата в лицее обучающихся за период 2013 г.-2017 г.

стики уровня развития эмпатии обучающихся, а также уровень развития эмоционально-психологического климата в лицее на начало учебного года и по его окончании.

Огромный воспитательный потенциал в экологизации мышления школьников несут в себе лицейские мероприятия, посвящённые экологическим датам. Уже более 7 лет в лицее, в рамках проведения Дней защиты от экологической опасности, проводятся различные общественные акции: «Посади дерево», Неделя добра, Уроки воды, операция «Школьный двор». Во Всемирный день окружающей среды, 5 июня, проводятся экологические десанты. Особый день — 1 апреля — Международный день птиц, проводится акция «Поможем пернатым друзьям» по размещению скворечников. 7 апреля, во Всемирный День охраны здоровья, проводится День Здоровья.

Интегративный подход к формированию экологической компетентности обучающихся, реализуемый

в лицее через систему научно-практической, образовательной, воспитательной деятельности, дает высокие результаты.

Так, на протяжении многих лет лицеисты становятся победителями конкурсов и олимпиад различного уровня. Ежегодно лицеисты результативно представляют исследовательские работы экологической направленности на различных научно-практических конференциях и форумах: экологический конкурс «Орнитология Урала», городские геоэкологические соревнования, минералогический фестиваль «Каменная палитра», областной проект «Родники», городской конкурс «Экопоиск», Международная научно-практическая конференция «Граница «Европа — Азия»» (рис. 3, рис. 4).

МАОУ лицей № 3 с 2011 года проводит Региональный конкурс юных исследователей имени С. С. Шварца. В течение этих лет участниками конкурса стали около полутора

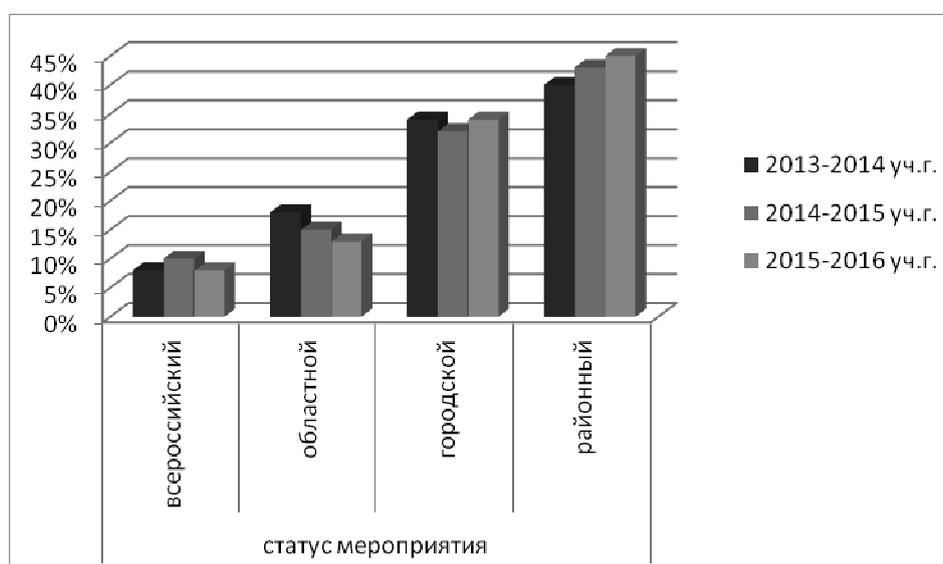


Рис. 3. Количественный показатель участия обучающихся МАОУ лицей № 3 в экологических конкурсах и соревнованиях разного статусного уровня

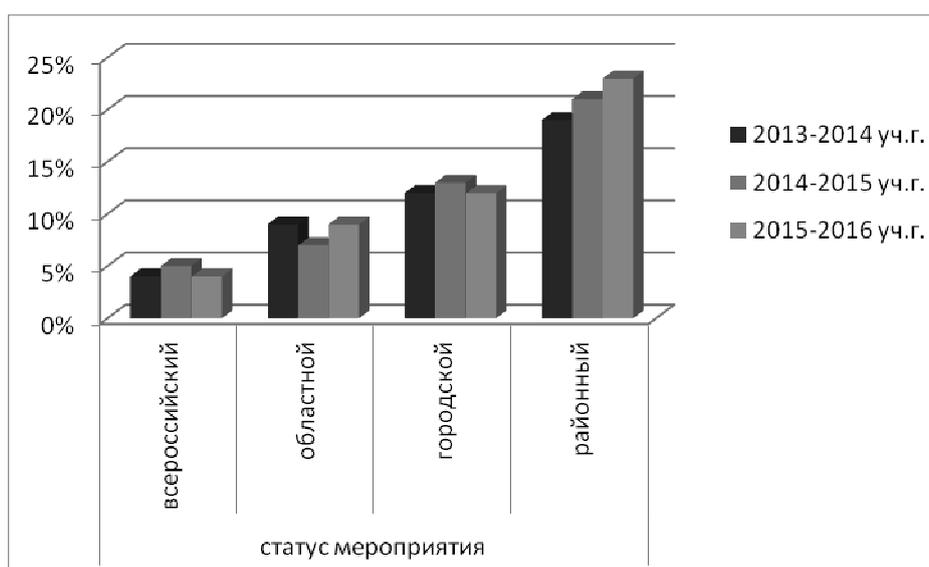


Рис. 4. Количественный показатель обучающихся МАОУ лицей № 3, являющихся победителями экологических конкурсов и соревнований разного статусного уровня

тысяч учащихся г. Екатеринбурга и Свердловской области. По итогам конкурса лицей традиционно выпускает сборники тезисов исследовательских работ учащихся. Конкурс пользуется большой популярностью среди образовательных организаций Свердловской области.

Результатом многоплановой деятельности лицея в направлении развития экологической культуры стало присвоение образовательному учреждению статуса Федеральной экспериментальной площадки ФГАОУ ДПО АПК и ППРО по теме «Формирование и развитие лицейской педагогической системы ноосферного образования в условиях мегаполиса». В данном статусе в лицее осуществлялась реализация таких направлений, как:

- экологизация образовательного процесса на основе экогуманистических идей: разработана и апробирована авторская программа «Философия для детей» 3–4 класс, «Экология» 5 класс (авт. Иванов С. А.). Данные Программы направлены на формирование основ мировоззрения, основанного на общечеловеческих ценностях; воспитание позитивного эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру, потребности участвовать в творческой деятельности в природе и обществе; разработаны учебные и методические пособия: «Природа и общество» (методическое пособие для учителей биологии, экологии и обществознания); «Мои достижения» (дневник самоанализа для учащихся 3–6 кл.).

- создание классов эколого-экономической субкультуры;

- экологическое взаимодействие школы и социума через различные исследовательские проекты, акции, выездные практикумы, конкурсы;

- представление педагогического опыта через семинары, мастер-классы, выступления для педагогической общественности, например, городской семинар «Современные направления экологического образования в школе»; областные педагогические чтения «Воспитываться в моральном климате памяти».

Модернизация современной системы образования выдвигает на первый план задачу формирования комплексной системы экологического образования. Для ее построения необходим всесторонний анализ наиболее эффективных средств обучения, которые планомерно и эффективно формировали бы мировоззрение детей на принципах, позволяющих сохранить природную среду, существенно сократить негативное влияние человека на биосферу. Именно в образовательном учреждении ребенок получает основы систематических знаний; здесь формируются и развиваются особенности его характера, воли, нравственного облика. Основными критериями эффективности деятельности в данном направлении являются многоплановость, стабильность, умение применять экологические знания.

Безусловно, экологическое образование, нацеленное на формирование экологической культуры обучающихся, воспитание чувства единства с природой, любви ко всему живому, к родному краю; формирование прочных знаний, умений, навыков экологически целесообразного поведения, получит дальнейшее развитие в лицее и в последующий период.

Литература

1. Алексеев С. В., Гузеева Н. В., Симонова Л. В. Экологическое образование в базовой школе. СПб.: Специальная литература, 1999, 274 с.
2. Бекк Е. А. Инновационные технологии формирования экологической культуры младших школьников во внеклассной работе. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2015. № 3. С. 11–14.
3. Гулюкина П. А. Формирование экологически ориентированного опыта младших школьников в процессе обучения иностранному языку. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2017. № 1. С. 6–10.
4. Ермаков Д. С. Формирование экологической компетентности учащихся. М.: МИОО, 2009. 180 с.
5. Жилбаев Ж. О., Моисеева Л. В. От охраны окружающей среды — к устойчивому развитию и «зеленой экономике»: национальный проект экологизации образования в Казахстане. // Образование и наука. 2016. № 6. С. 62–74. DOI:10.17853/1994–5639–2016–6–62–74
6. Захлебный А. Н., Дзятковская Е. Н. Экологическая компетенция — новый планируемый результат экологического образования // Экологическое образование: До школы. В школе. Вне школы. 2007. № 3, с. 27–32
7. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
8. Иванов С. А., Абрамова Н. Л. Сенсорные практики взаимодействия с природой в экологическом образовании детей // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2016. № 6. С. 67–72.
9. Иванов С. А. Новые горизонты экологического образования: от ноосферного мировоззрения к ноосферной этике. // Образование и наука. 2015. № 3. С. 29–45. DOI:10.17853/1994–5639–2015–3–29–45
10. Игнатов С. Б. Использование технологии «кейс-стади» в формировании экологической компетенции обучающихся. // Образование и наука. 2012. № 3. С. 100–111. DOI:10.17853/1994–5639–2012–3–100–111
11. Лецинский В. И., Неделина, С. В., Буренина Т. П. Формирование экологической культуры школьников в образовательном процессе на основе личностной вовлеченности // Электронный ресурс: //http://bim-bad.ru/biblioteka/article_full.
12. Лобачев Д. А., Абдрахимов В. З., Шоршинева М. Г. Совершенствование экологического образования как условие развития «зеленой» экономики. // Инновационные проекты и программы в образовании. 2017. № 2. С. 27–33.
13. Мамедов Н. М. Основания экологического образования / Н. М. Мамедов // Философия экологического образования / гл. ред. И. К. Лисеев. М.: 2001. 390 с.
14. Маслобойщикова А. Е. Сетевое взаимодействие в образовательной деятельности, ориентированное на развитие экологического сознания. // Эксперимент и инновации в школе. 2016. № 1. С. 59–63.
15. Сикорская Г. П., Ипполитова В. А. Первый шаг в ноосферу: от экологического образования к ноосферной модели развития школы. — Екатеринбург, 2007. 85с.
16. Толмачева В. В. Создание информационно-образовательной среды вуза как базовое условие формирования социально-экологической готовности будущего педагога // Педагогическое образование в России. 2016. № 5. С. 12–16.
17. Фалеев А. Н. Ценностная переориентация в области взаимоотношений природы и человека как средство развития экологического сознания молодежи. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2015. № 6. С. 46–53.

18. Федоров В. А. Давыдова Н. Н. Моделирование развития образовательных учреждений на основе сетевого подхода // Педагогика, 2013. № 6. с. 49–54
19. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Ученик в обновляющейся школе: Сборник научных трудов / Под ред. Ю. И. Дика, А. В. Хуторского. М., 2002.
20. Sikorskaya G. P., Akimova O. B., Dorozhkin E. M., Yakhneeva I. V. (2016). Noospheric Pedagogy: The Expansion of the Humanitarian Space of Vocational and Pedagogical Education. International Journal of Environmental and Science Education, 2016, № 11(14). P. 6963–6975.
8. Ivanov a. Abramova, n.l. Sensory practices interact with nature in ecological education/children/community education: innovation and experiment. 2016. No. 6. P. 67–72.
9. Ivanov S.a. new horizons in environmental education: from the noosphere noosphere ideologies to ethics. Education and science. 2015. # 3. S. 29–45. DOI: 10.17853/1994–5639–2015–3–29–45
10. S.b. “technology Ignatov case studies” in shaping the environmental competence of students//education and science. 2012. # 3.100–111. DOI: 10.17853/1994–5639–2012–3–100–111
11. Leszczynski, Nedelina, s.v. Burenin, etc. The formation of ecological culture of schoolchildren in the educational process based on personal involvement//electronic resource://http://bim-bad.ru/biblioteka/article_full.
12. Lobachev d.a., v.z. Abdrakhimov, Shorshneva m. improvement of environmental education as a condition for the development of “green” economy. Innovative projects and programmes in education. 2017. # 2. P. 27–33.

References

1. Alexeev S.V., Guzeeva N.V., Simonova L.V. Environmental education in basic school. Spb.: special literature, 1999, 274 s.
2. Akhmedov A.M. Formation of ecological culture of teenagers in multiethnic Wednesday//synopsis DICs. Ph.d. in pedagogical sciences. Makhachkala. 2008. with 17.
3. Guljukina P.A. Forming ecologically-oriented experience of junior high school students in the process of learning a foreign language. Municipality: innovation and experiment. 2017. # 1. C. 6–10.
4. Yermakov D. S. Formation of ecological competence of students. M.: MIOO, 2009. with 180.
5. Zhilbaev Z.O., Moiseeva L.V. On Wednesday environmental protection-sustainable development and “green economy”: the national greening project of education in Kazakhstan. Education and science. 2016. No. 6 p. 62–74. DOI: 10.17853/1994–5639–2016–6–62–74
6. Zahlebnij a.n., Dzjatkovskaja e.n. Ecological competence is a new planned result//environmental education environmental education: to school. In the school. Outside of school. # 32007, p. 27–32
7. Winter I.a. Key competence is the result of a new paradigm of education//higher education today. 2003. N5. P. 34–42.
13. Mammadov N.m. Foundation environmental education/N. Mammadov//philosophy of environmental education/HL. Ed. I.k. Liseev. M.: 2001. with 390.
14. Masloboishchikov a.e. networking in educational activities focused on the development of environmental consciousness. Experiment and innovation in school. 2016. # 1. P. 59–63.
15. Sikorskaya g.p., Ippolitov V.a. is the first step in the noosphere: from environmental education to school development model of noosphere. -Ekaterinburg, 2007. 85 c.
16. Tolmacheva. Creating educational University Wednesday as basic socio-ecological condition of formation of the readiness of the future teacher//pedagogical education in Russia. 2016. # 5. C. 12–16.
17. Faleev A.n. Value reorientation in the field of nature and human relationships as a means of promoting environmental awareness of young people. Municipality: innovation and experiment. 2015. No. 6. P. 46–53.
18. Fedorov V.a. Davydova N.n. Simulation development of educational institutions on the basis of the network approach//pedagogy, 2013. No. 6. p. 49–54
19. Farmhouse, a. core competencies as a component of student-oriented education paradigm//Apprentice in the updated school: proceedings of Ed. Y. I. Dick, A. Farm. M., 2002.

УДК 373.1; 159.9:37.015.3

Щинова Наталья Андреевна

директор Вечерней (сменной) школы № 27, г. Новосибирск

Сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в вечерней (сменной) школе как направление современной образовательной политики

Аннотация. Дается обоснование необходимости обеспечения сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в образовательном процессе вечерней (сменной) школы.

Сопровождение представлено как условие обеспечения индивидуализации образования детей с особыми образовательными потребностями. Раскрыто понятие индивидуализации в образовании как один из главных принципов в осуществлении потенциального развития личности. Показана необходимость выстраивания субъект-субъектных взаимодействий и возвращения субъектности педагогов.

Материалы статьи могут быть полезны ученым, изучающим вопросы внедрения инклюзивного образования в отечественную систему образования, специалистам, занимающимся организацией обучения в вечерних (сменных) школах, педагогам, работающим в образовательных организациях различного типа, студентам педагогических вузов и иным заинтересованным лицам.

Сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в условиях вечерней (сменной) школы представляется важным направлением современной образовательной политики, ориентированным на индивидуально- личностную поддержку обучающегося, процесс его развития и самопознания.

Ключевые слова:

дети с особыми образовательными потребностями, сопровождение, принцип индивидуализации, педагогическая поддержка.

Schinova Natalya A.

Director Evening (replacement) school № 27, Novosibirsk

Support for children with special educational needs in the evening (shift) schools as an direction of modern educational policy

Abstract. The substantiation of the need to provide support for children with special educational needs in the educational process of evening (shift) schools. The leading approach to the problem are student- centered, acting practice- oriented research tactics, allowing to understand that the main direct result of support for children with special educational needs, with respect to this research, is the development of the potential of the individual, the formation of readiness for self- development and self- determination.

Article Submissions may be useful to scientists studying the issues of introduction of inclusive education into the national education system, professionals involved in the organization of training in evening (shift) schools and teachers working in the educational institutions of different types, students of pedagogical universities and other interested parties.

Accompanying children with special educational needs in terms of evening (shift) schools is important direction of modern education policy focused on individual personal support to the student, the process of its development and self- discovery.

Keywords:

children with special educational needs, support, the principle of individuation, pedagogical support.

Вступление мира в новое тысячелетие проявляется глобальными переменами во всех сферах жизни человека, изменениями в экономике, науке, политике, образовании. Меняется мир, и возникает необходимость преобразования самого человека, уровня его познания в отношениях с людьми и с самим собой. Изменения проявляются в разных сферах и уровнях жизни человека, приводят к необходимости осмысления ценностей, новым возможностям его развития и саморазвития, выдвигают необходимость постоянного совершенствования, повышения уровня образования, раскрытия духовной составляющей.

Одним из главных направлений современной образовательной политики в связи с этим становится необходимость создания в образовательных организациях условий для развития и самореализации каждого обучающегося в зависимости от уровня его способностей, состояния здоровья или прочих потребностей и особенностей через выстраивание индивидуальных образовательных маршрутов. Важной составляющей развития школьника является овладение различными способами деятельности, умение ориентироваться в огромном информационном пространстве, самостоятельно конструировать свои знания, владеть коммуникативными навыками, учиться на протяжении всей жизни (Национальная доктрина развития образования в Российской Федерации на период до 2025 года, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Государственная программа «Развитие образования на 2013–2020 годы», Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» и другие).

Выстраивание индивидуальных образовательных маршрутов возможно при условии внедрения в образовательный процесс инновационной деятельности, несущей здоровьесберегающую характеристику [16, 17, 22], к которой относятся педагогическое сопровождение и поддержка, имеющие особое значение при работе с детьми с особыми образовательными потребностями.

Сегодня важно определиться с пониманием сущности данного сопровождения в условиях вечерней (сменной) общеобразовательной школы, представив портрет обучающихся данных образовательных организаций — детей с особыми образовательными потребностями.

Методологической основой исследования выступил личностно ориентированный подход, предполагающий не просто формирование личности с определенно заданными свойствами, а, прежде всего, создание условий для полноценного проявления и соответственно развития личностных функций субъектов образовательного процесса [13, 24].

В условиях построения мировых систем образования, в том числе и в России, происходило разделение на массовые и специальные школы для таких детей, большей частью имеющих проблемы со здоровьем или недостатками в психическом развитии [18]. Однако в последнее время наметилась тенденция во всем мире, связанная с гуманистическим характером вовлечения в процесс обучения разных категорий детей путем их интеграции в массовую школу. Появляется новый термин «ребенок с особыми образовательными потребностями».

Дети с особыми образовательными потребностями — это дети, которые нуждаются в получении психолого-

педагогической помощи и организации особых условий сопровождения при их воспитании и обучении. Впервые словосочетание «Special Educational Needs (SEN)», что в переводе означает «потребности в специальном образовании», прозвучало в 1978 году в Лондоне на заседании Комитета по проблемам образования детей-инвалидов и молодых инвалидов [1]. В дальнейшем оно развивается и становится определяющим в образовательной политике большей части стран США, Канады, Европы. Мы встречаемся с ним в Саламанской декларации о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями (1994), в тексте ирландского Закона об образовании лиц с особыми образовательными потребностями (2004) и в других [1]. В данных документах находит отражение мысль о необходимости учитывать индивидуальные потребности каждого ученика при разработке его индивидуального плана образования.

В России понятие «ребенок с особыми образовательными потребностями» начинает использоваться только в последнее десятилетие. Законодательно в российское образовательное пространство оно вводится Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» (2012).

В большей степени «особые образовательные потребности» рассматриваются в рамках инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов (С. В. Алехина, Е. В. Кетриш, Н. Н. Малофеева, Юсфин С. М. и другие) [1, 6, 10, 23]. Значение данного термина выражает укоренившуюся в отечественной дефектологии мысль о специфическом обучении и воспитании ребенка с нарушениями в развитии. Однако, в частности, С. В. Алехина и Н. Н. Малофеев выражают свою точку зрения о том, что детей с особыми образовательными потребностями гораздо больше, чем детей с ограниченными возможностями здоровья [1, 10]. Особые образовательные потребности могут появляться и у других детей при возникновении трудностей в обучении, во взаимодействии со сверстниками и взрослыми, которые не соответствуют принятым в обществе образовательным нормативам успешности, социальным ожиданиям, нормам поведения. Так Л. С. Выготский замечает, что судьбу личности определяет не дефект сам по себе, а его социальные последствия, его социально-психологическая реализация [2].

Тенденции увеличения количества различных заболеваний, увеличения количества детей с ограниченными возможностями здоровья отмечаются во всех странах мира, а значит, растет число детей с особыми образовательными потребностями. Так численность детей школьного возраста с разной степенью отклонений в развитии и здоровье на начало 2014–2015 учебного года составила свыше 481 587 человек, а количество детей-инвалидов — 590 400 человек [5].

Вечерняя (сменная) школа наряду с другими образовательными учреждениями общего среднего образования — лицеями, гимназиями, средними общеобразовательными школами, входя в систему российского образования, имеет свои отличия и свою закономерность развития. С самого начала своего появления школа выполняла разные социальные задачи — это и ликвидация неграмотности, и компенсация знаний людей в послевоенное время, и обеспечение образования работающей молодежи и другие. В ходе

развития вечерняя (сменная) школа испытывала разные изменения, связанные с целевыми установками, функциями и содержанием образования, но постоянно сохраняла использование широкого спектра организационных, дидактических и социальных инноваций, направленных на социальную коррекцию и поддержку учащихся разных возрастов. Во все периоды своей деятельности вечерняя (сменная) школа являла собой самый гибкий тип учебного заведения, предоставляющий удобный режим работы, откликающийся на различные запросы учащихся [8].

В 90-е годы XX века, социально-экономические реформы в стране коснулись вечернего образования: появилась необходимость решать одновременно с образовательными задачами вопросы воспитания, реабилитации, адаптации и другие. Контингент учащихся помолодел — в школу пришли подростки. Но одновременно началась тенденция по сокращению количества вечерних школ через объединение их с дневными общеобразовательными школами [12]. При этом чаще всего, по статистике, проблемные группы подростков оказывались вне системы образования. Так достаточно большое количество молодежи в возрасте 15–17 лет не имеет основного общего образования: в 2012 г. — 4,6 тыс. чел., в 2013 г. — 4,2 тыс. чел., в 2014 г. — 4,7 тыс. чел. [5].

В табл. 1 приведены данные по численности вечерних (сменных) общеобразовательных организаций и их контингенте с 1990 г. [12].

Таблица 1

Динамика численности и контингента вечерних (сменных) общеобразовательных организаций

Показатели	Годы							
	1990	2000	2005	2010	2011	2012	2013	2014
Число вечерних (сменных) общеобразовательных организаций, тыс.	2,1	1,7	1,7	1,3	1,2	1,1	1,0	0,9
Численность обучающихся, тыс. человек	523	480	446	325	292	267	234	207

Данные статистики заставляют задуматься: тенденция снижения количества вечерних (сменных) школ — это необходимость или это социальная закономерность? Кто получает от этого пользу? Ведь, несмотря на свертывание системы вечернего (сменного) образования, контингент школ начинает увеличиваться. Проблемные дети, не сумевшие прижиться в общеобразовательной школе, приходят в вечернюю (сменную) школу. Школа вопреки всему продолжает оставаться востребованной [8].

Предъявление к системе российского образования новых требований объясняется важностью подготовки выпускников к жизни в быстро меняющемся современном мире. Мы понимаем, что особенностью такой подготовки является, в том числе, работа по развитию потенциальных возможностей личности, формированию готовности к саморазвитию и самоопределению, обеспечению индивидуализации образования. Когда подростки выходят

из школы, они встречаются с разными трудно решаемыми проблемами, и, прежде всего, — с проблемой приобретения специальности дальнейшего трудоустройства. Недостаточность подготовок к выбору своего жизненного пути, неумение ставить цели и их достигать, работать над собой, беспомощность приводят к тому, что они не могут найти своего места в жизни, выбирают неквалифицированный труд без учета своих способностей, сталкиваются с низким уровнем заработной платы.

Вечерняя школа — это особое явление в образовании, в основном по той причине, что туда, в большинстве случаев, приходят ребята, которые имели конфликты в дневной школе и накопили отрицательный опыт, повлиявший негативно на отношение и к учебе, и к воспитательным воздействиям со стороны педагогов. Уже поступив обучаться в вечернюю (сменную) школу, подростки встречаются с изменениями условий обучения, учебных требований, необходимостью выстраивать новые межличностные отношения со сверстниками и взрослыми.

Ориентация современного образования на результат приводит к тому, что за результатом теряется развитие личности, увеличивается среди подростков уровень эмоционального неблагополучия, что приводит к нарушениям дисциплины, конфликтам, отставанию по предметам, снижению уровня здоровья, мотивации к обучению. Каждый ученик, поступающий учиться в вечернюю (сменную) школу, имеет свои причины и особенности развития, способствующие его уходу из других образовательных учреждений. Дети с особыми образовательными потребностями в условиях вечерней (сменной) школы — это, в том числе, воспитанники детских домов, опекаемые, дети с нарушениями в здоровье, инвалиды. Это подростки, имеющие особенности или отклонения в развитии, в поведении, оказавшиеся в трудных жизненных ситуациях, имеющие негативный опыт получения образования; молодые матери, дети из малообеспеченных или неблагополучных семей и другие категории. Всем им, чаще всего, необходимо индивидуальное педагогическое сопровождение, помощь в обучении и развитии. Ведь большинство из них не умеют работать над собой, учиться, ведут асоциальный образ жизни, равнодушны к культуре речи, своему поведению, большей частью имеют вредные привычки, что негативно отражается на их здоровье. Так, среди учащихся вечерней (сменной) школы средний показатель курящих подростков, на основании их опроса, за последние четыре года составляет 43%. По данным Всемирной организации здравоохранения — ВОЗ, в настоящее время Россия находится на четвертом месте в мире по табакокурению среди подростков [14].

Зачастую в основе сформировавшейся педагогической запущенности лежат органические изменения нервной системы, ослабленная физиологическая составляющая состояния здоровья, усугубленная биологической и витаминно-минеральной недостаточностью из-за нерационального питания или злоупотребления психоактивными веществами в подростковом возрасте т.д. Всех подростков и взрослых, обратившихся за помощью в завершении школьного обучения, объединяет негативный опыт получения образования. Как правило, многие из них уже имеют сформированную школьную фобию, дезадаптированы, были выброшены из образовательной среды, что

связано не только с социальной ситуацией их семейного развития, но и с условиями ригидности образовательной среды и педагогической системы в целом.

Статистические данные особенностей состояния здоровья подростков в условиях вечерней (сменной) школы на протяжении последних лет показывают тенденцию ухудшения уровня здоровья учащихся (табл. 2).

Таблица 2

Анализ состояния здоровья учащихся
вечерней (сменной) школы

Показатели	Учебные годы		
	2013–2014	2014–2015	2015–2016
Численность учащихся, чел.	201	240	251
В том числе, имеющих нарушения в здоровье, в%	48%	45%	70%

Среди заболеваний преобладают патологии зрения, нарушения осанки, заболевания центральной нервной системы, желудочно-кишечного тракта и другие. Основным фактором возникновения данных патологий является образ жизни человека [15].

Проведение собственного исследования среди учащихся вечерней (сменной) школы № 27 г. Новосибирска (анкетирование; 2017 г.) показало, что среди подростков отсутствует осознание необходимости ведения правильного здорового образа жизни (33%); учащиеся не соблюдают режим питания (35%), не поддерживают должный уровень двигательной активности (53%), свободное время проводят за компьютером или телевизором (44%), как следствие, у ребенка не формируется умение концентрироваться, повышается рассеянность, возникают трудности при чтении и восприятию слышимой информации [19].

Количество подростков, имеющих какие-либо отклонения в здоровье, ведущих асоциальный образ жизни, не осознающих целей получения образования, своего развития, в условиях вечерней (сменной) школы стремительно растет. Именно таким ребятам требуется большее внимание педагогов, сопровождение в процессе обучения, учет их индивидуальных особенностей и потребностей. Центром педагогической деятельности становится выявление достижений и интересов, проблем ученика, признание значения ценностей личности, индивидуализация в обучении. От педагога требуется умение создавать новые условия для предоставления возможности в саморазвитии, в раскрытии у подростков новых взглядов и отношений с окружающим миром, в воспитании в них инициативы, творческого мышления, поиска нестандартных решений.

Принцип индивидуализации является сегодня ведущим, главным в образовательном процессе. Его отличие от индивидуального подхода состоит в том, что данный принцип предоставляет педагогам возможность в работе опираться на индивидуальные образовательные потребности самого ученика исходя из его личной заинтересованности. Прохождение собственного пути в освоении знаний оказывается сегодня наиболее главным, ибо способствует личностному раскрытию своих потребностей. Поэтому в реализации данного принципа для педагога на первое место выходит умение оказать помощь каждому учащемуся в его образовательном развитии и сопровождать его индивидуальный образовательный маршрут.

Принцип индивидуализации в образовании рассматривается различными исследователями: Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, В. П. Беспалько, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, М. Н. Скаткин, Г. Ф. Суворова, И. Э. Унт и другими. Так А. А. Кирсанов дает определение индивидуализации в образовательном процессе как набор педагогических инструментов, который соответствует целям деятельности и реальным познавательным возможностям коллектива класса, отдельных учеников и групп учащихся, позволяющим обеспечить учебную деятельность ученика на уровне его потенциальных возможностей с учётом целей обучения [7]. И. Э. Унт в индивидуализации видит учёт индивидуальных особенностей учащихся во всех формах и методах обучения, независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются [9]. С. Ю. Юсфин и Н. Н. Михайлова определяют индивидуализацию как процесс порождения и рефлексии человеком собственного опыта, в котором он признаёт себя в качестве субъекта, свободно определяющего и реализующего собственные цели, добровольно возлагающего на себя ответственность за результаты как следствие своей целенаправленной деятельности [11].

Понятие «индивидуальность», происходя из латинского языка «individuus» — «неразделённый», «неделимый» или «нерасторжимый» [4, с. 515], представляет собой целостность свойств отдельного человека. В связи с этим сопровождение выступает как новый способ взаимодействия с личностью, создающий баланс между индивидуальными и социальными потребностями личности, условия для самосовершенствования и саморазвития, для раскрытия творческой индивидуальности ученика [20].

Принцип развития ребенка как субъекта жизнедеятельности опирается на идею индивидуализации О. С. Газмана, который представил в начале 90-х годов XX века в педагогике идею и научное определение педагогической поддержки в качестве педагогической помощи детям при решении их проблем, связанных с отношениями между людьми, со здоровьем, учебой, самоопределением в жизни. Так О. С. Газман понимает индивидуализацию в качестве деятельности педагога и ученика по поддержке и развитию заложенного в человеке от природы, приобретенного в индивидуальном опыте, определяет индивидуализацию как особый педагогический процесс, который обеспечивает педагогическую помощь и поддержку в индивидуальном развитии, в познании себя, своей самобытности [3, 21].

Педагог и ученик в процессе сопровождения оказываются равноправными субъектами, участниками образовательного процесса, их отношения носят субъект-субъектный характер. Сопровождение представляет процесс совместной деятельности всех субъектов образовательного процесса, направленного на продуктивное взаимодействие ученика с открытой образовательной средой и социумом через организацию поддержки, защиты или помощи.

Овладение процессом сопровождения требует от педагога постоянно профессионально и личностно развиваться, знания психологических особенностей подросткового возраста, особенности развития личности, умения выстраивать разные пути педагогического взаимодействия между учениками, педагогами, родителями и другими специалистами как субъектами образовательных отношений. Ведь взаимодействие отличается от позиции воздействия,

авторитарной позиции, оно формируется в ходе совместных действий педагога и ученика, выращается в ходе совместных поисков смысла происходящего, в результате диалога, обмена мнениями. Результат взаимодействия педагога зависит и от способов, которые предпринимает учитель, и от индивидуально-психологических особенностей всех субъектов образовательной деятельности [23].

Возникает необходимость владеть деятельностью педагога в целостности, осознавать свои сильные стороны, делающие учителя индивидуальностью, привлекательной и интересной личностью.

Быть субъектом — это быть человеком, способным к общению, умеющим взаимодействовать и устанавливать личные контакты, понимать, уметь вступать в диалог и вести его; отвечать за свои слова и действия, уметь принимать решения и делать правильный выбор. Одна из главных особенностей субъекта — осуществлять преобразования не только в себе, но и в других. Субъект умеет показать себя, проявиться в другом человеке, продлить себя в них. Важное качество взаимодействия субъектов в образовательной деятельности — совершенствование личности при усвоении содержания в ходе собственных действий. Это проявляется в изменении отношения к ценностям, в выборе смысловых ориентиров, целей в ходе обучения и способах взаимодействия, выстраивании отношений между участниками процесса. В возможности передавать, обмениваться субъектностью, заключен глубинный смысл взаимодействия педагога.

Таким образом, сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в условиях вечерней (сменной) школы является важным направлением современной образовательной политики, ориентированным на индивидуально-личностную поддержку обучающегося, процесс его развития и самопознания.

Выделим основные элементы, отражающие суть сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в условиях вечерней (сменной) школы:

- выявление и осмысление причин и особенностей развития каждого ученика для последующего построения индивидуального образовательного маршрута, что позволяет обеспечить индивидуализацию образовательного процесса;
- возвращение субъект-субъектных взаимодействий для преобразования и раскрытия потенциальных возможностей обучающихся;
- организация педагогической поддержки обучающихся для познания и раскрытия ими себя самих, своей индивидуальности, осознания жизненных ценностей.

Предложенное обоснование необходимости обеспечения сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в образовательном процессе вечерней (сменной) школы, посредством индивидуализации образования может быть использовано в конкретных образовательных организациях:

1) для выявления детей с особыми образовательными потребностями, на основании предложенного портрета такого ребенка и последующего построения для них индивидуального образовательного маршрута;

2) для определения профессиональных требований к педагогам, обеспечивающим субъект-субъектные взаимодействия в процессе сопровождения детей с особыми образовательными потребностями;

3) для оценки готовности образовательной организации к сопровождению детей с особыми образовательными потребностями;

4) для определения направления дальнейшего научного поиска и исследования процессов обеспечения сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в образовательном процессе школы.

Результаты представленного исследования будут быть полезны ученым, изучающим вопросы внедрения инклюзивного образования в отечественную систему образования, специалистам, занимающимся организацией обучения в вечерних (сменных) школах, педагогам, работающим в образовательных организациях различного типа, студентам педагогических вузов и иным заинтересованным лицам.

Литература

1. *Алехина С. В.* Особые образовательные потребности как категория инклюзивного образования // Российский научный журнал. 2013. № 5. С. 132–139.
2. *Выготский Л. С.* Основы дефектологии. СПб.: Лань, 2003. 654 с.
3. *Газман О. С.* Педагогическая поддержка детей в образовании: как инновационная проблема // Новые ценности образования: десять концепций и эссе; вып. 3. М.: Инноватор, 1995. 58 с.
4. *Дворецкий И. Х.* Латинский словарь; изд. 2-е. М.: Русский язык, 1976. 342 с.
5. Доклад Министерства труда и социальной защиты РФ от 15 декабря 2015 г. «Государственный доклад о положении детей и семей, имеющих детей, в Российской Федерации в 2014 году. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71183090/#ixzz4RJ51zlkE> (дата обращения: 27.02.2017 г.).
6. *Ketrish E. V., Dorozhkin E. M., Permyakov O. M., Tretyakova N. V., Andryukhina T. V., Mantulenko V. V.* Building of Projecting Competence Among Future Teachers in the Conditions of Introduction of Inclusive Education // *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016. 11(15). P. 8237–8251. URL: <http://www.ijese.net/makale/1077> (дата обращения: 20.02.2017 г.).
7. *Кирсанов А. А.* Индивидуализация учебной деятельности школьников. Казань: Татар. кн. изд-во, 1980. 270 с.
8. *Королева Е. Г.* Социально-культурный контекст развития вечерней школы // Человек и образование. 2012. № 3. С. 105–109.
9. *Кутузов А. В.* Сущность индивидуализации образования в современной школе // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: педагогика и психология. 2012. № 5. С. 183–190.
10. *Малюбева Н. Н.* Похвальное слово инклюзии, или речь в защиту самого себя // Проблемы современного образования. 2011. № 6. С. 44–54.
11. *Михайлова Н. Н., Юсфин С. М.* Педагогика поддержки: учебно-методическое пособие. М.: МИРОС, 2001. 208 с.
12. Российский статистический ежегодник. 2015. М.: Росстат, 2015. 728 с.
13. *Сериков В. В.* Личностно-ориентированный подход в образовании: концепции и технологии. Волгоград: Перемена, 1994. 152 с.
14. *Третьякова Н. В.* Формирование готовности учащихся образовательных организаций к здоровьесберегающей деятельности / под науч. ред. В. А. Федорова. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2014. 186 с.
15. *Третьякова Н. В.* К вопросу о выявлении факторов риска для здоровья детей и подростков в общеобразовательных учреждениях // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2012. № 3 (85). С. 172–177.
16. *Tretyakova N. V., Fedorov V. A., Abramov D. V., Kalimulin D. M.* Educational Institution Health Service Management: Key Aspects of Communication and Interaction

- Within the Team // IEJME-Mathematics Education. 2016. V. 11. № (8). P. 2841–2857. URL: <http://www.iejme.com/makale/902> (дата обращения: 21.01.2017 г.).
17. *Tretyakova N. V., Fedorov V. A., Dorozhkin E. M., Komarova M. K., Sukhanova E. I.* Student Readiness Formation for Activities Oriented to Health Saving // *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016. № 11(15). P. 8281–8292. URL: <http://www.ijese.net/makale/1080> (дата обращения: 21.01.2017 г.).
 18. *Тюмасева З. И., Третьякова Н. В.* Онтогенетические основы специального (коррекционного) образования детей с ограниченными возможностями здоровья // *Современные проблемы науки и образования*. 2017. № 2. URL: <http://www.science-education.ru/issue> (дата обращения: 11.03.2017 г.).
 19. *Фельдштейн Д. И.* Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребёнка и ситуации его развития // *Вестник практической психологии образования*. 2010. № 2. С. 12–18.
 20. *Щинова Н. А.* Особенности тьюторского сопровождения в условиях открытой образовательной среды. — *Здоровьесберегающее образование — залог безопасной жизнедеятельности молодежи: проблемы и пути решения: материалы IX Междунар. науч.-практ. конф., г. Челябинск, 10–11 нояб. 2016 г.* / под науч. ред. З. И. Тюмасевой. Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2016. С. 192–194.
 21. *Щинова Н. А.* Партнеры по образованию: реализация индивидуального образовательного маршрута в вечерней (сменной) школе — Социальное партнёрство: педагогическая поддержка субъектов образования: материалы III Междунар. науч.-практ. конф.; 23–24 апреля 2015 г., Москва / редкол.: Н. Н. Михайлова [и др.]. М.: Пробел, 2015. С. 254–263.
 22. *Shmeleva E. A., Kislyakov P. A., Maltseva L. D., Luneva L. F.* Psychological factors of the readiness of teachers to ensure social security in the educational environment // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2015. T. 8. № 1. С. 74–85.
 23. *Юсфин С. М.* Потенциал педагогической поддержки как основы субъект-субъектного взаимодействия в образовательном пространстве. // *Социальное партнёрство: педагогическая поддержка субъектов образования. Сборник материалов II Междунар. науч.-практ. конф.; 20–21 июня 2014 г., Москва / под ред. Н. В. Касициной. М.: Пробел-2000, 2014. С. 36–48.*
 24. *Якиманская И. С.* *Технология личностно ориентированного образования*. М.: Сентябрь, 2000. 176 с.
 8. *Koroleva E. G.* Socialno-kulturnyy kontekst razvitiya vecherney shkoly // *Chelovek I obrazovanie*. 2012. № 3. P. 105–109.
 9. *Kutuzov A. V.* Sushchnost individualizatsii obrazovaniya v sovremennoy shkole // *Uchenye zapiski Zabaykalskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: pedagogika i psikhologiya. 2012. № 5. P. 183–190.
 10. *Malofeev N. N.* Pokhvalnoe slovo inklyuzii, ili rech v zashchitu samogo sebya // *Problemy sovremennoogo obrazovaniya*. 2011. № 6. P. 44–54.
 11. *Mikhaylova N. N., Yusfin S. M.* *Pedagogika podderzhki: uchebno-metodicheskoe posobie*. Moscow: MIROS, 2001. 208 p.
 12. *Rossiyskiy statisticheskiy ezhegodnik*. 2015. Moscow: Rosstat, 2015. 728 p.
 13. *Serikov V. V.* Lichnostno-orientirovanny podkhod v obrazovanii: koncepcii i tekhnologii. Volgograd: Peremena, 1994. 152 p.
 14. *Tretyakova N. V.* Formirovanie gotovnosti uchashchikhsya obrazovatelnykh organizatsiy k zdравotvorcheskoy deyatel'nosti / pod nauch. red. V. A. Fedorova. Ekaterinburg: Rossiyskiy gosudarstvennyy professionalno-pedagogicheskiy universitet, 2014. 186 p.
 15. *Tretyakova N. V.* K voprosu o vyyavlenii faktorov riska dlya zdorovya detey i podrostkov v obshcheobrazovatelnykh uchrezhdeniyakh // *Uchenye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta*. 2012. № 3 (85). P. 172–177.
 16. *Tretyakova N. V., Fedorov V. A., Abramov D. V., Kalimulin D. M.* Educational Institution Health Service Management: Key Aspects of Communication and Interaction Within the Team // *IEJME-Mathematics Education*. 2016. V. 11. № (8). P. 2841–2857. URL: <http://www.iejme.com/makale/902> (дата обращения: 21.01.2017 г.).
 17. *Tretyakova N. V., Fedorov V. A., Dorozhkin E. M., Komarova M. K., Sukhanova E. I.* Student Readiness Formation for Activities Oriented to Health Saving // *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016. № 11(15). P. 8281–8292. URL: <http://www.ijese.net/makale/1080> (дата обращения: 21.01.2017 г.).
 18. *Тюмасева З. И., Третьякова Н. В.* Онтогенетические основы специального (коррекционного) образования детей с ограниченными возможностями здоровья // *Современные проблемы науки и образования*. 2017. № 2. URL: <http://www.science-education.ru/issue> (дата обращения: 11.03.2017 г.).
 19. *Feldshteyn D. I.* Psikhologo-pedagogicheskie problem postroeniya novoy shkoly v usloviyakh znachimykh izmeneniy rebyonka I situatsii ego razvitiya // *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya*. 2010. № 2. С. 12–18.
 20. *Shchinova N. A.* Osobennosti tyutorskogo soprovozhdeniya v usloviyakh otkrytoy obrazovatel'noy sredy. — *Zdorovesberegayushchee obrazovanie — zalog bezopasnoy zhiznedeyatel'nosti molodezhi: problem i puti resheniya: materialy IX Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., g. Chelyabinsk, 10–11 noyab. 2016 g.* / pod nauch. red. Z. I. Tyumasevoy. Chelyabinsk: Yuzhno-Ural'skiy gosudarstvennyy gumanitarno-pedagogicheskiy universiteta, 2016. P. 192–194.
 21. *Shchinova N. A.* Partnery po obrazovaniyu: realizatsiya individual'nogo obrazovatel'nogo marshruta v vecherney (smennoy) shkole — Socialnoe partnerstvo: pedagogicheskaya podderzhka subektov obrazovaniya: materialy III Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.; 23–24 aprelya 2015 g., Moskva / N. N. Mikhaylova [i dr.]. Moscow: Probel, 2015. P. 254–263.
 22. *Shmeleva E. A., Kislyakov P. A., Maltseva L. D., Luneva L. F.* Psychological factors of the readiness of teachers to ensure social security in the educational environment // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2015. T. 8. № 1. С. 74–85.
 23. *Yusfin S. M.* Potentsial pedagogicheskoy podderzhki kak osnovy subekt-subektnogo vzaimodeystviya v obrazovatel'nom prostranstve. // *Socialnoe partnerstvo: pedagogicheskaya podderzhka subektov obrazovaniya. Sbornik materialov II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.; 20–21 iyunya 2014 g., Moskva / pod red. N. V. Kasicinoy*. Moscow: Probel-2000, 2014. P. 36–48.
 24. *Yakimanskaya I. S.* *Tekhnologiya lichnostno orientirovannogo obrazovaniya*. Moscow: Sentyabr, 2000. 176 p.

References

1. *Alekhina C. V.* Osobyе obrazovatel'nye potrebnosti kak kategoriya inklyuzivnogo obrazovaniya // *Rossiyskiy nauchnyy zhurnal*. 2013. № 5. P. 132–139.
2. *Vygotskiy L. S.* *Osnovy defektologii [Osnovy defektologii]*. Sankt-Peterburg: Lan, 2003. 654 p.
3. *Gazman O. S.* Pedagogicheskaya podderzhka detey v obrazovanii kak innovatsionnaya problema // *Novye cennosti obrazovaniya: desyat koncepciy i esse; v. 3*. Moscow: Innovator, 1995. 58 p.
4. *Dvorezkiy I. Kh.* *Latinskiy slovar; izd. 2-e*. Moscow: Russkiyazyk, 1976. 342 p.
5. *Doklad Ministerstva truda i socialnoy zashchity RF ot 15 dekabrya 2015 g.* "Gosudarstvennyy doklad o polozhenii detey i semei, imeyushchikh detey, v Rossiyskoy Federatsii v 2014 godu". URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71183090/#ixzz4RJ51zlkE> (дата обращения: 27.02.2017 г.).
6. *Ketrishe E. V., Dorozhkin E. M., Permyakov O. M., Tretyakova N. V., Andryukhina T. V., Mantulenko V. V.* Building of Projecting Competence Among Future Teachers in the Conditions of Introduction of Inclusive Education // *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016. 11(15). P. 8237–8251. URL: <http://www.ijese.net/makale/1077> (дата обращения: 20.02.2017 г.).
7. *Kirsanov A. A.* *Individualizatsiya uchebnoy deyatel'nosti shkolnikov*. Kazan: Tatarskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1980. 270 p.

УДК 372.881.111.1

Акимова Ольга Борисовна

Российский государственный профессионально-педагогический университет, доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой методологии профессионально- педагогического образования, декан факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки, г. Екатеринбург, ул. Ильича, 26, akimova_olga@isnet.ru

Москвина Юлия Александровна

Уральский государственный университет путей сообщения, преподаватель кафедры «Иностранные языки и межкультурные коммуникации», аспирант, Екатеринбург, Россия, moskvina_yuliya@bk.ru

Мультимедийные интеллектуальные карты в работе преподавателя английского языка

Аннотация. В связи с всеобщей компьютеризацией преподавателю необходимо мыслить по- другому и активно внедрять информационные технологии. Метод создания «интеллектуальных карт» не является новым, но на данном этапе появилось большое количество мультимедийных средств, благодаря которым создание интеллектуальных карт делает процесс изучения иностранного интересным и творческим. В данной статье авторы приводят примеры тех способов работы с интеллектуальными картами, которые были апробированы в личной практике.

Ключевые слова:

интеллектуальные карты, высшее образование, информационные технологии, мультимедиа, технология

Akimova Olga Borisovna

Dean of the Faculty of advanced training and retraining, Doctor of Philology, full professor, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, st. Illich, 26, akimova_olga@isnet.ru

Moskvina Julia Alexandrovna

lecturer at the Department of “Foreign Languages and Cross- Cultural Communication”, a postgraduate student, Ural State University of Railway Transport, Ekaterinburg, Russia, Kolmogorova, 66. moskvina_yuliya@bk.ru

Multimedia mind-maps in the English teacher’s job

Abstract. Thanks to the general computerization any teacher should think differently and use modern information technologies actively. The method of creating “mind maps” is not a new one, but now there are a lot of multimedia tools that make mind maps and process of learning a foreign language more interesting and creative. In this article the authors give examples of working with mind- maps that have been tested in practice.

Keywords:

mind-maps, higher education, information technology, multimedia, technology

XI-й век — век высоких информационных и компьютерных технологий. Только человек, грамотно владеющий способами работы с информацией и техникой в различных сферах деятельности, востребован сейчас. Поэтому нашему ученику — современному молодому человеку — нужны навыки владения ИКТ, чтобы чувствовать себя комфортно в новых социально-экономических условиях жизни, в любом секторе учебы и экономики [1, с. 10]

Процесс изучения нового материала существенно облегчает использование различных визуальных моделей. Основное их назначение в педагогике связано с эффек-

тивностью передачи знаний, в том числе с повышением скорости восприятия материала обучающимся и качеством его запоминания [9, с. 12].

Иностранный язык как учебный предмет вносит значительный вклад в процесс развития творческих способностей студентов, обладая огромным воспитательным, образовательным потенциалом, развивает их мышление и память, чувства и эмоции [7, с. 1009].

Успешный и устойчивый интерес к изучению иностранного языка приходит только после изменения отношения студентов к традиционному образовательному процессу:

его содержанию, формам, методам обучения, организации деятельности. Поэтому сегодня на первом плане современные педагогические технологии, которые ориентированы на студента, учитывают его интересы, потребности и возможности, уровень знаний, создавая, таким образом, возможность реализовывать индивидуальные образовательные траектории [4, с. 54].

Одной из наиболее интересных и перспективных технологий, которые используются в современной педагогике, можно считать технологию майндмэппинга (mind mapping). Майндмэппинг — технология, появившаяся на стыке психологии и информатики и представляющая собой принципиально иной способ аналитического представления информации, основанный на графическом отображении ассоциативных (а не обязательно логических) связей. На русский язык «Mind map» можно перевести как «карта разума», «ментальная карта», «интеллектуальная карта», «интеллект-карта» [8, с. 21]. Автор этой технологии — английский психолог Тони Бьюзен, зарегистрировавший словосочетание MindMapping® в качестве товарного знака.

Зная, что люди используют лишь 5% головного мозга, исследователь решил «заставить свой мозг работать». Именно этой цели он и посвятил первую публикацию — книгу «Работай головой» (1974), где описал технологию интеллект-карт. Технология быстро стала популярной. Тони Бьюзен отмечал, что большая часть информации представляется в виде цифр и букв, удобном для восприятия левым полушарием. Именно тогда он впервые и стал использовать термин iMind Map — мыслительные карты (карты ума, интеллект-карты, карты памяти, ментальные карты, умственные карты).

Сам Бьюзен определял интеллект-карту следующим образом: «Каждый бит информации, поступающей в мозг, каждое ощущение, воспоминание или мысль — может быть представлен в виде центрального сферического объекта, от которого расходятся десятки, сотни, тысячи и миллионы лучей. Каждый луч представляет собой ассоциацию, и каждая ассоциация, в свою очередь, располагает практически

бесконечным множеством связей с другими ассоциациями. В результате использования этой многоканальной системы обработки и хранения информации мозг в любой момент времени содержит «информационные карты», сложности которых позавидовали бы лучшие картографы всех времён, будь они в состоянии эти карты увидеть» [3, с. 13].

Н. В. Казанцева интеллект-карты определяет следующим образом — это краткое наглядное схематичное (отсюда название «карта») представление сути проблемы и возможностей ее решения, то есть представление процесса интеллектуального труда по решению, например, бизнес-задачи в терминах «информация на входе — информация на выходе»; описание различных ситуаций с указанием причин, их вызывающих, и с указанием возможных последствий для бизнеса [5, с. 65]

В основе составления и разработки интеллект-карт лежит ассоциативное мышление. При работе в группах создание интеллект-карты следует за использованием метода мозгового штурма. Согласно правилам построения интеллектуальной карты основная мысль (цель) помещается в центре страницы. Составление и прочтение идут по часовой стрелке, начиная с правого верхнего угла. Это негласное правило для всех интеллектуальных карт. Если порядок прочтения другой, то очередность указывается цифрами. Важнейшее понятие — центральный образ, который и является целью создания интеллект-карты и одновременно-планируемым результатом работы. Наряду со словами могут быть вставлены и рисунки. Таким образом, возникает зрительная ассоциация на любое слово. В качестве примера хотелось бы привести интеллект-карту, представленную студентами механического факультета Уральского государственного университета путей сообщения, специализирующихся в сфере робототехники.

В основе создания интеллект-карт лежат шесть законов, выполнение которых позволяет наиболее правильно и всесторонне представить комплекс ассоциаций, связанных с центральным понятием [2]. Т. Бьюзен делит законы на две группы: законы содержания и оформления; законы

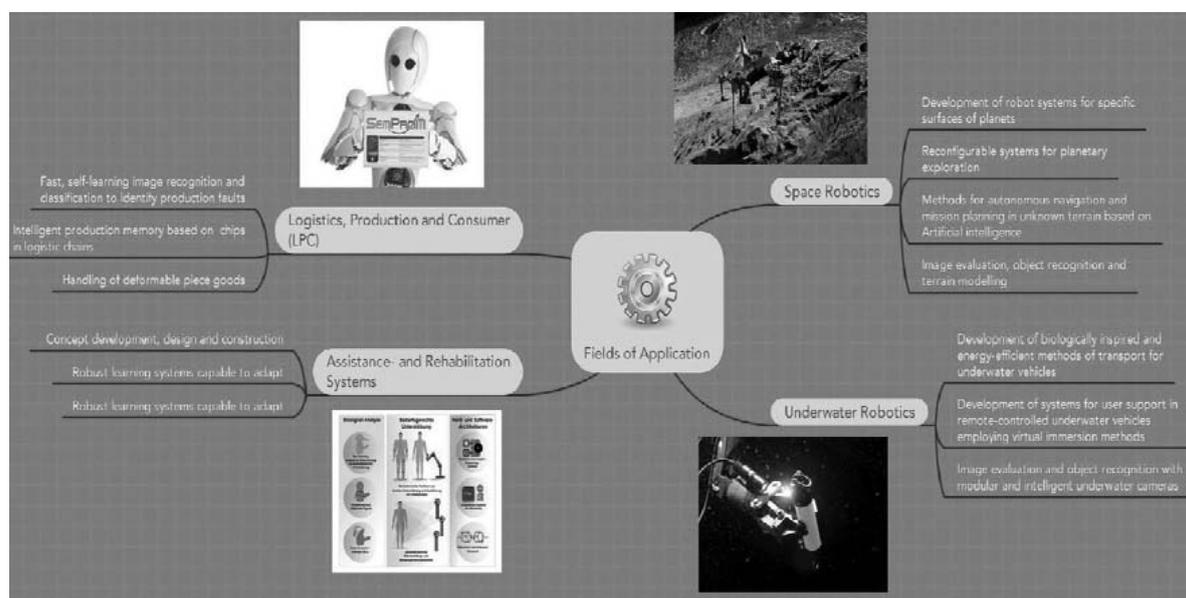


Рис 1. Сферы применения робототехники. The Fields of Robotics application

структуры. Законы содержания и оформления формулируются следующим образом:

1. Используйте эмфазу (от греч. *emphasis* — выразительность). 2. Ассоциируйте. 3. Стремитесь к ясности в выражении мыслей. 4. Выработайте собственный стиль.

Необходимость правил упорядочивания интеллектуальных карт очевидна, так как свободный поток ассоциаций, изливающийся на бумагу или экран монитора на начальном этапе её построения, может привести к хаосу [4, с. 115].

Среди основных трудностей разработки интеллектуальных карт можно назвать следующие: 1) трудности визуализации набора ассоциаций, скрепляющих несколько интеллектуальных карт; 2) трудности визуализации связей, соединяющих ассоциации разных уровней нескольких интеллектуальных карт [6].

Для чего же интеллектуальные карты необходимы преподавателю иностранного (английского) языка? Основная функция интеллектуальных карт состоит в фиксации нового лексического и грамматического материала при составлении письменных и устных высказываний. С помощью этой техники идет визуализация мышления. Майндмэппинг можно использовать на разных ступенях обучения. Составление карт возможно как индивидуально, так и в группах.

Следующие виды работ с интеллектуальными картами возможны как в группах, так и индивидуально. Прежде всего, это планирование своих действий, покупок, личного и рабочего времени. С помощью интеллектуальных карт можно вести мозговой штурм и разрабатывать проекты. Еще одним направлением в работе с интеллектуальными картами является конспектирование прочтенного материала и запись лекций и материалов.

Хотелось бы охарактеризовать те из способов работы с интеллектуальными картами, которые были использованы в личной практике. Майндмэппинг в данном случае помог активизировать познавательные способности студентов, сделать процесс подготовки домашнего задания — будь то создание презентации, работа с домашним чтением или изучение составных частей оборудования — более интересным и современным. Создание интеллектуальных карт на английском языке подходит для студентов разного уровня владения иностранным языком, от *Elementary* до *Intermediate*. Конечно, в зависимости от уровня студентов, интеллектуальная карта послужит средством для развития разных навыков. Например, у студентов уровня *Intermediate* создание интеллектуальной карты может стать основой для устной презентации в последующем. Студенты с уровнем *Elementary* работают с интеллектуальными картами в основном для увеличения собственного словарного запаса.

В работе со студентами зачастую используется интеллектуальная карта при чтении оригинальных научных статей, связанных с профессиональной деятельностью. Так, анализ статьи «*Survey of Mechatronic Techniques in Modern Machine Design*» за авторством Devdas Shetty, Lou Manzione, and Ahad Ali стал более интересным и продуктивным с помощью технологии *mind-map*. Прежде всего, студенты разделяли статью на несколько смысловых частей, таким образом, образуя второй уровень структуры, исходящий от центрального названия статьи. Затем к каждой смысловой части подбирались словосочетания, слова, с помощью которых в дальнейшем можно было

эту часть пересказать. Следующий уровень структуры *mind-map*: собственный пример с используемым словом или словосочетанием. Так, студент не просто переводил незнакомую лексику в статье, но и вводил ее в устную практику с помощью пересказа и посредством составления своих предложений.

Студенты с уровнем *Elementary* составляют интеллектуальную карту, внося в нее новую лексику и группируя лексику по удобным для их запоминания критериям.

Еще одним способом работы с *mind map*, апробованной в личной практике, является создание презентаций. Вместо классической *Power Point* можно использовать и *mind map* с той лишь разницей, что данная методика работает лучше при представлении деятельности компаний (каждое направление, новая ветвь), нового проекта. *Mind map* будет менее эффективен при описании линейных процессов. Например, биографии или режима дня.

Хотелось бы представить и третий способ работы с интеллектуальными картами. Студенты, будущие инженеры, зачастую на практических занятиях по техническим дисциплинам работают с различным оборудованием и приборами. С помощью интеллектуальной карты каждый прибор можно презентовать через его структуру, присвоив каждому элементу его наименование на английском языке. Таким образом, студенты не только увеличивают свой словарный запас в области профессиональной лексики, но и детально изучают устройство оборудования. Здесь расширение знаний идет сразу в двух сферах — по иностранному языку и по своей специализации.

На практических занятиях часто реализуется интеллектуальная карта для наглядного изображения использования фразового глагола. Так, в центральном поле пишется фразовый глагол, от которого отходят предлоги, с которыми зачастую он используется. Под каждым предлогом указывается перевод фразового глагола и приводится пример.

В действительности, существует огромное количество методов работы с интеллектуальными картами. В данной статье были описаны лишь те, которые могут быть использованы при изучении иностранного языка.

На основе опыта использования интеллектуальных карт хотелось бы дать несколько рекомендаций по использованию данного метода в преподавании.

Во-первых, желательно, чтобы интеллектуальная карта не была перегружена элементами; если элементов больше шести, то лучше сгруппировать их.

Во-вторых, крайне важно использовать симметричное построение при создании интеллектуальной карты: подобное построение облегчает процесс запоминания.

В-третьих, центральное положение в интеллектуальной карте следует отвести для ключевого понятия. Если речь идет об исторических событиях, биографиях или планировании курса, то левую часть занимают элементы, связанные с прошедшим временем, а правую — с будущим.

В качестве примера интеллектуальной карты хотелось бы привести собственную разработку, которая использовалась при планировании курса русского языка как иностранного.

Естественно сделать вывод, что в технологии Интеллектуальных карт много преимуществ: легкость восприятия и запоминания объемной информации; поддержание у студентов постоянного активного творческого состояния, что

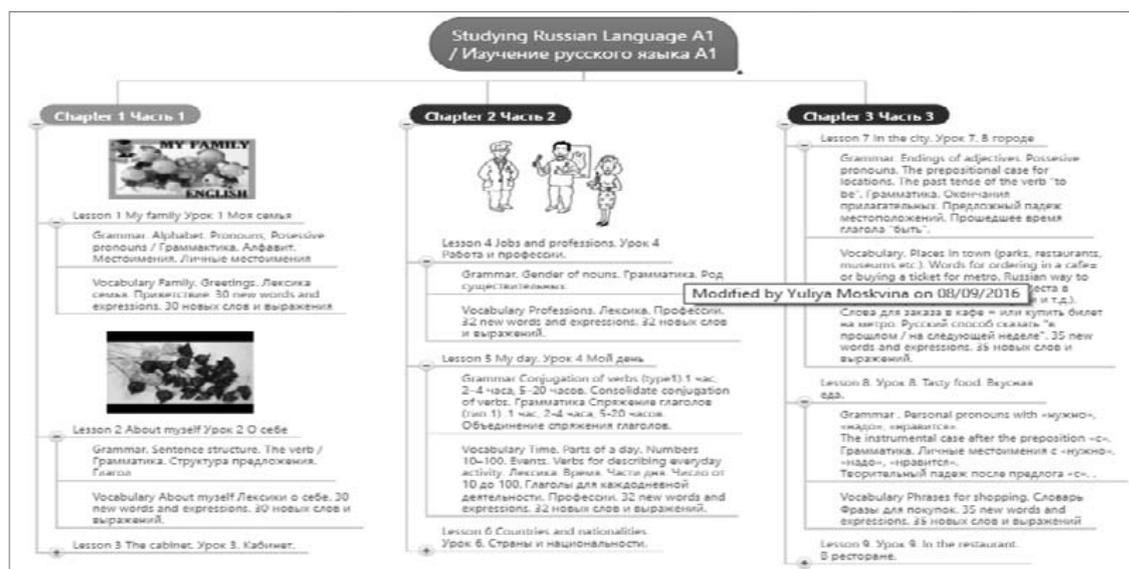


Рис. 1 Изучение русского языка А1. Studying Russian Language A1

мотивирует их к деятельности; возможность активизации самостоятельной работы студентов дома. И все это многообразие умений становится достоянием современного студента.

Предложенные способы работы позволяют реализовать основные преимущества интеллект-карт в освоении иностранным языком. За счет мощных возможностей визуализации интеллект-карты позволяют систематизировать и разнообразить процесс изучения. Предложенные рекомендации по использованию интеллектуальных карт помогут оптимизировать изучение любого иностранного языка.

Литература

1. Бовкунович Е.В. Моделирование современного урока с использованием современных информационно-коммуникационных технологий // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2009. №4. С.10
2. Бьюзен Тони. Карты памяти: используй свою память на 100% [Текст] / Тони Бьюзен, Сюзанна Эббот; [пер. с англ. У. В. Сапциной] — М. : Росмэн, 2007. 192 с
3. Бьюзен Тони. Карты памяти: уникальная методика запоминания информации [Текст] / Тони Бьюзен, Джо Годфри Вуд; [пер. с англ. О. Ю. Пановой] — М. : Росмэн, 2007. 326 с
4. Бьюзен Т. Супермышление / Т. и Б. Бьюзен; пер. с англ. Е.А. Самсонов. — 4-е изд. — Мн.: «Попурри», 2007, с. 115.
5. Казанцева, Н.В. Интеллект-карты как метод активизации обучения [Текст] / Н.В. Казанцева // Использование инновационных технологий в образовании : сб. докл. регион. учеб.-метод. конф. профес.-преподават. состава аграр. вузов Сибир. федер. округа (г. Кемерово, 8-10 июня 2010 г.) / Н.В. Казанцева. — Кемерово : ИИО Кемеровского ГСХИ, 2010.
6. Кайсарова Д.В., Коцюба И.Ю. Использование интеллект-карт для формирования междисциплинарных связей // Дистанционное и виртуальное обучение. 2014. Вып. 11. С. 117-122.
7. Нежведилова Л. А. Применение интеллект-карт при обучении английскому языку студентов I–II курсов неязыковых вузов // Молодой ученый. — 2015. — №8. — С. 1009-1012.
8. Хорст, Мюллер. Составление ментальных карт. Метод генерации и структурирования идей. / Мюллер Хорст. Изд-во: Омега-Л, 2007. — 128 с.
9. Jonassen D. H. Designing constructivist learning environments // Instructional design models and strategies/ Ed. by C.M. Reigeluth. 2nd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1998.

References

1. Bovkunovich E. V. Modelirovanie sovremennogo uroka s ispol'zovaniem sovremennykh informacionno-kommunikacionnykh tehnologij. // Municipal'noe obrazovanie: innovacii i jeksperiment. 2009. № 4. С.10
2. B'juzen Toni. Karty pamjati: ispol'zuj svoju pamjat' na 100% [Tekst] / Toni B'juzen, Sjuzanna Jebbot; [per. s angl. U. V. Sapcinov] — M.: Rosmjen, 2007. 192 s
3. B'juzen Toni. Karty pamjati: unikal'naja metodika zapominanija informacii [Tekst] / Toni B'juzen, Dzhoh Godfri Vud; [per. s angl. O. Ju. Panovoj] — M.: Rosmjen, 2007. 326 s
4. B'juzen T. Supermyshlenie / T. i B. B'juzen; per. s angl. E. A. Samsonov. — 4-e izd. — Mn.: "Popurri", 2007, s. 115.
5. Kazanceva, N. V. Intellect-karty kak metod aktivizacii obuchenija [Tekst] / N. V. Kazanceva // Ispol'zovanie innovacionnykh tehnologij v obrazovanii: sb. dokl. region. ucheb.-metod. konf. profes.-prepodavat. sostava agrar. vuzov Sibir. feder. okruga (g. Kemerovo, 8–10 ijunja 2010 g.) / N. V. Kazanceva. — Kemerovo: IIO Kemerovskogo GSHI, 2010.
6. Kajsarova D.V., Kocjuba I. Ju. Ispol'zovanie intellekt-kart dlja formirovanija mezhdisciplinarnykh svjazej // Distancionnoe i virtual'noe obuchenie. 2014. Vyp. 11. S. 117–122.
7. Nezhvedilova L. A. Primenenie intellekt-kart pri obuchenii anglijskomu jazyku studentov I–II kursov neязыkovykh vuzov // Molodoj uchenyj. — 2015. — № 8. — S. 1009–1012.
8. Horst, Mjuller. Sostavlenie mental'nyh kart. Metod generacii i strukturirovanija idej. / Mjuller Horst. Izd-vo: Omega-L, 2007.— 128 s.
9. Jonassen D. H. Designing constructivist learning environments // Instructional design models and strategies/ Ed. by C. M. Reigeluth. 2nd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1998.

УДК 373.1

Пасхалова Лариса Николаевна

директор МОУ Гимназия № 9, г. Березники, Россия
e-mail: sh9.berezn@mail.ru

Долгополова Ирина Владимировна

к.псх.н., доцент кафедры «Экономика» БФ ПНИПУ, г. Березники, Россия
e-mail: i_dolgopolova@mail.ru

Проектный подход: программа развития гимназии

Аннотация. Цель статьи — обобщение опыта реализации программы развития образовательного учреждения (ОУ), которая позволяет обеспечить высокое качество образования, соответствующее содержанию федеральных образовательных стандартов нового поколения. Описана многоуровневая программа развития ОУ, разработанная на основе системно-деятельностного и проектного подходов и связавшая в один комплекс девять образовательных проектов (объединенных в три модуля): внедрение ФГОС, международный экзамен, развитие прогимназии, становление личности, поддержку одаренных детей, повышение инновационной культуры педагогов, эффективности организационной системы, ресурсной базы ОУ, а также совершенствование культуры питания.

Практическая значимость. Предложен эффективный управленческий инструмент, который позволяет педагогическому коллективу образовательного учреждения слаженно и целенаправленно выполнять поставленные задачи, а социальным заказчикам — объективно оценивать деятельность и достижения ОУ.

Ключевые слова:

программа развития, новое качество образования, федеральные государственные образовательные стандарты, системно-деятельностный подход, образовательные проекты.

Paskhalova Larisa N.

director of Gimnaziya Municipal Educational Institution No. 9, Berezniki, Russia, e-mail: sh9.berezn@mail.ru

Dolgopolova Irina V.

a candidate of psychological science, a docent of the sub-faculty "Economics», Berezniki department of "Perm National Research Polytechnic University", Russia, e-mail: i_dolgopolova@mail.ru

Project approach: program development gymnasium

Abstract. The aim of the investigation is to generalize the experience on implementation of the Program of development of educational institution that allows providing high quality of education in the conditions of introduction of Federal Educational Standards of New Generation. The possibility of implementation of the Program of development of educational institution through introduction of system-activity and project-based approach which connected nine sub-programmes in one complex (structured in three modules) is shown. It includes introduction of Federal State Educational Standard (FSES), an international exam, development of a progymnasium, formation of the personality, ongoing support to gifted children, extension of innovative culture of teachers, efficiency of management and development of organizational system, and also development of culture of school meal.

Keywords:

development program, new quality of education, Federal State Educational Standards (FSES), system-activity approach, educational projects.

В настоящее время в России проводится очередной этап модернизации образования. В приоритетном национальном проекте «Образование» отражены новые требования к учебным учреждениям — от обеспечения условий достижения качества образования, соответствующего ожиданиям современного общества, до объективной оценки образовательных услуг [2, 10]. Получение значительно более высокого качества образования требует эффективных управленческих шагов для выполнения государственного и социального заказов, а также для сохранения высококвалифицированных педагогических кадров.

Для успешного решения данных задач в МАОУ «Гимназия № 9» г. Березники Пермского края была разработана и апробирована Программа развития образовательного учреждения (далее — ОУ), определяющая её общую стратегию и основные направления деятельности, способствующая повышению качества образования в соответствии с индивидуальными возможностями и запросами каждого ребенка, а также с целями, обозначенными в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» [5, 7].

Разработка и внедрение Программы развития ОУ позволяет всем участникам образовательного процесса быть вовлеченными в реализацию нового качества образования. Именно эта идея стала определяющей при формировании Программы развития МАОУ «Гимназия № 9» г. Березники Пермского края (далее — Программа). Гимназиями в России традиционно являлись учебные заведения гуманитарной направленности, дающие в то же время широкое общее образование. Из них всегда выходили выпускники с прочными знаниями, развитым интеллектом, высоким уровнем воспитанности. Эти люди знали историю России, русскую и зарубежную литературу, писали стихи и прозу, свободно говорили на нескольких языках. Гимназия № 9 (далее — гимназия) стремится к этому идеалу, уже сегодня представляет учреждение универсального образования повышенного уровня [9]. Образовательный процесс в ней, вбирая лучшие традиции российского классического и гуманитарного образования, направлен на индивидуальное развитие обучающихся и раскрытие их личностного потенциала, укрепление и расширение в обучении и воспитании языкового и общекультурного компонента [12].

Пусковым механизмом данного процесса является Программа развития гимназии. Действующая ее версия — это уже 4-й документ, который стал результатом почти 20-летнего пути по целенаправленному движению к ОУ нового типа в условиях системно-деятельностного подхода (рис. 1).

На каждом из этапов было закреплено одно из конкурентных преимуществ гимназии, которыми она обладает сегодня:

1. этап — разработан уникальный профиль образовательных услуг, который позволяет обучающимся выбирать обучение по языковому, гуманитарному или информационно-коммуникативному направлению;
2. этап — зафиксирован устойчивый положительный имидж на региональном рынке образовательных услуг;
3. этап — сформирована высококвалифицированная педагогическая команда;
4. этап — гимназия стала обладателем статуса важнейшего социального объекта города.

Программа стала долгосрочным нормативно-управленческим документом, отражающим основные тенденции, главные цели, задачи и направления развития ОУ на 2013–2017 гг.

Кроме системно-деятельностного подхода, базовым для реализации программы был избран проектный подход. В психолого-педагогических научных отраслях нет единого понимания сути проекта. В целом любая деятельность человека, которая основывается на последовательном планировании своих действий с прогнозированием их результатов, может в какой-то мере считаться проектированием [1]. С точки зрения системно-структурного подхода, любой проект — динамическая система с поликомпонентным строением, которая предусматривает комплексный характер взаимодействия всех его участников, объединенных стремлением получить желаемый результат за намеченный промежуток времени [8]. Определяющей идеей формирования программы развития ОУ стало то, что к ее осуществлению были привлечены все субъекты образовательного процесса: учащиеся, педагоги и родители.

Важным этапом становления гимназии стало совмещение требований заказчиков образования и наработанного педагогическим коллективом опыта, т.е. согласованности инноваций и традиций [11]. Основными целями деятельности гимназии в период с 2013 по 2017 г. явились обеспечение качества образования на уровне требований муниципального задания и выше, планомерный переход на новые федеральные образовательные стандарты, а также дальнейшая адаптация системно-деятельностного подхода к учебному процессу.

		3 этап (2007–2012 г.г.)	4 этап (2013–2017 г.г.)
	2 этап (2002–2006 г.г.)	функционирование в статусе гимназии	инновационная программа, направленная на получение нового качества образования
1 этап (1996–2001 г.г.)	переход к учреждению нового вида через проработку критериев статуса гимназии		
создание английской школы, где заложено сочетание базиса образования и дополнительного профиля по иностранному языку			

Рис. 1. Этапы перехода гимназии к образовательному учреждению нового типа

Научное обоснование настоящей программы построено на реализации следующих принципов:

1. Взаимосвязь деятельного подхода с процессами развития личности (А. Г. Асмолов, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн);
2. Системный подход как метод организации социально — педагогических исследований (В. С. Безрукова, В. И. Загвязинский, Б. Т. Лихачев и др.);
3. Восприятие образовательного учреждения как условной многоуровневой системы организации учебно-воспитательного процесса (В. П. Беспалько, В. А. Каракровский, Л. И. Новикова, М. М. Поташник, В. П. Симонов);
4. Гуманистические основы образования, воспитания и развития (Ш. А. Амонашвили, А. С. Белкин, М. Н. Дудина, Н. Е. Щуркова и др.);
5. Образование как часть культуры (В. А. Алексеева, Е. Я. Басин, Е. В. Бондаревская, Н. Б. Крылова, Е. В. Квятковский, Л. П. Печко, В. И. Самохвалова, Н. Н. Фомина, Е. Ч. Яковлев) [13, 15].

Перечисленные принципы позволили построить программу на научных основаниях, но при этом сохранить связь с социальным заказом, субъекты которого представлены такими стейкхолдерами (заинтересованными сторонами), как государство, родители, учащиеся и педагоги [10].

ектом социального заказа. Этот феномен стал следствием ориентации ОУ на задачу привлечения контингента, в том числе и из-за внедрения системы подушевого финансирования.

Регулярный мониторинг запросов родителей на образовательные услуги (2007–2012 г.г.) позволил выявить 3 приоритета социального заказа:

- создать условия для всестороннего развития способностей личности;
- помочь освоить школьникам набор компетенций для продолжения образования в профессиональном учебном заведении;
- обеспечить безопасное и комфортное пребывание ребенка в общеобразовательном учреждении.

Показатели рейтинга ожиданий заказчиков от реализации программы развития гимназии в общем плане можно представить следующим перечнем:

1. обеспечение непрерывного образования нового качества как основы личностного роста, жизненного успеха и благополучия ребенка;
2. безопасность и комфортность образовательной среды для здоровья детей;
3. прозрачность отношений и взаимная ответственность семьи и школы;

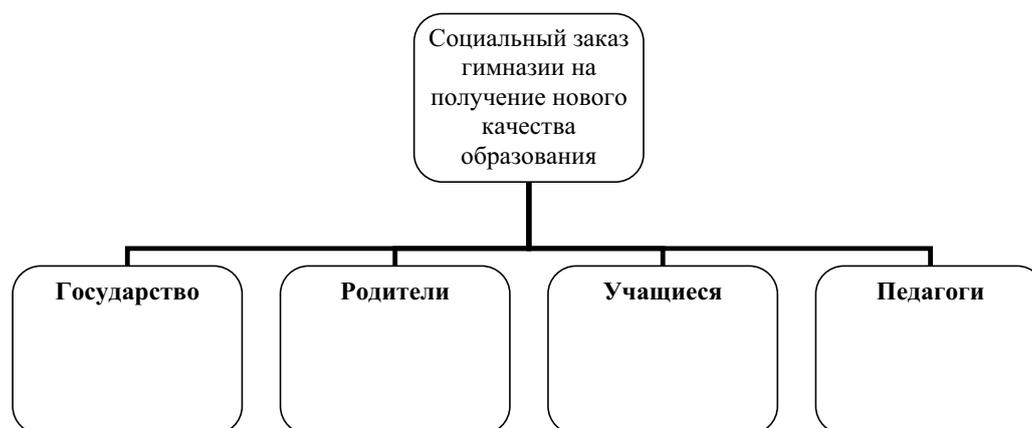


Рис. 2. Субъекты социального заказа

Заказ государства зафиксирован в нормативно-правовых документах федерального, регионального и муниципального уровней и отвечает задачам Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [1], Национальной инициативы «Наша новая школа» и идеям Приоритетного национального проекта «Образование» [4]. С одной стороны, государственный заказ — это стратегическая линия деятельности любого ОУ. Но, с другой стороны, он не всегда способен учесть интересы всех заинтересованных лиц на местах и недостаточно мобилен при оперативном изменении условий деятельности конкретного ОУ на заданной территории. Остальные субъекты социального заказа (родители, учащиеся, педагоги) находятся в управляемой среде и в некоторой степени подчинены локальным регламентам деятельности ОУ. При внешней выраженности баланса их запросов именно родители сегодня являются приоритетным субъек-

4. разнообразие образовательных маршрутов с учетом индивидуальных потребностей субъектов социального заказа;
5. конвертируемость результатов обучения в едином образовательном пространстве с гарантированной успешностью ребенка в социуме и профессии.

Программа развития гимназии включает описание основных направлений работы и принципов достижения заявленных целей. Приоритетная тема работы гимназии на 2013–17 гг. раскрывается в двух аспектах: концептуальный — создание единого образовательного пространства как условия обеспечения нового качества обучения; содержательный — получение нового качества образования в процессе формирования одаренной личности гимназиста, интеллектуальной и культурологической среды в контексте личностно-ориентированного и компетентностного подходов [10].

Цель программы — воспитание социально-адаптивной личности, мотивированной на обеспечение здорового

образа жизни, имеющей высокие стартовые возможности к обучению и обладающей сформированными базовыми компетенциями в системе непрерывного и преемственного образования.

Основные разделы Программы объединены в три модуля:

- ✓ Совершенствование деятельности структур гимназического образовательного пространства (направления «Учебная деятельность», «Воспитательная работа», «Здоровьесбережение» и «Технологии»);
- ✓ Развитие ресурсной базы гимназии в процессе реализации Программы развития;
- ✓ Система управления как фактор обеспечения стабильности функционирования и инновационного развития гимназии.

Названные разделы детализируются в конкретных проектах гимназии. Именно проектный подход обеспечивает содержательную связь целей и задач программы с формированием компетенций учащихся, необходимых им для будущей самостоятельной профессиональной и личной жизнедеятельности. Практическая реализация данного подхода обычно осложняется нарушением баланса между направленностью проекта на конкретную цель и изменениями внешней среды. Это противоречие решено за счет адаптивного взаимодействия девяти проектов, обеспечивающих качественное образование.

Проект «Внедрение ФГОС второго поколения» базируется на синтезе традиций и инноваций как условия получения нового качества образования.

Прогнозируемые результаты:

- разработка и апробация технологической карты гимназии по введению ФГОС второго поколения (для основной и средней ступени);
- внедрение инвариантной модели образовательной программы в соответствии со спецификой гимназии и выдвигаемыми стандартами второго поколения;
- создание новых вариантов педагогического инструментария по использованию инновационных технологий обучения и интегративной оценки достижений учащихся;
- разработка системы взаимодействия семьи и школы.

Проект «Международный экзамен IELTS» предполагает углубленное обучение английскому языку и подготовку учащихся к сдаче международных экзаменов.

Прогнозируемые результаты:

- развитие учебно-познавательных умений, самостоятельности и мотивации к изучению английского языка;
- освоение формата знаний международного тестирования;
- расширение общего лингвистического кругозора и формирование системного представления о мире как многоязычном и поликультурном сообществе;
- рост уровня преподавания английского языка за счет применения инновационных подходов к обучению иностранным языкам;
- возможность выпускников поступать и учиться за рубежом либо получать дипломы международного образца;
- возможность административной оценки эффективности процесса обучения.

Проект «Развитие прогимназии как начальной ступени гимназического образования» нацелен на создание условий, которые помогут ребенку, начинающему свой

образовательный путь, поверить, что учеба в школе может и должна быть для него успешной, интересной и привлекательной. У каждого ученика должна формироваться установка: «Я люблю свою школу».

Прогнозируемые результаты:

- апробация общей модели линейки достижений учащихся по формированию универсальных учебных действий;
- предоставление широких стартовых возможностей к обучению в основном звене школы за счет сформированных базовых компетенций в условиях непрерывного и преемственного образования;
- усвоение и применение всеми учителями начальных классов инновационных технологий, которые отвечают требованиям системно-деятельностного подхода в обучении;
- выстраивание взаимодействия родителей и гимназии по развитию личности ребенка в «модели равных» за счет привлечения первых ко всем формам внеучебной деятельности.

Проект «Ступени личностного роста» направлен на воспитательную работу, предусматривающую успешную социализацию обучающегося по мере постепенного движения по десяти ступеням личностного роста. Будучи самостоятельным и адаптивным, выпускник гимназии сможет избежать многих проблем, реализуя свою жизненную стратегию.

Прогнозируемые результаты:

- формирование личностных результатов гимназистов в соответствии с потребностями обучающихся и их родителей в плане реализации ФГОС;
- повышение эффективности работы классных руководителей в использовании средств диагностики личностных результатов;
- расширение воспитательного пространства гимназии и воспитательного воздействия на детей через участие в социальных акциях, конкурсах, проектах;
- развитие ученического самоуправления, приобретение компетенции в организации и проведении мероприятий различного уровня;
- снижение числа учащихся в «группе риска» и стоящих на учете в инспекции по делам несовершеннолетних;
- апробация системы стимулирования педагогов по достижению личностных результатов классного коллектива и отдельного ученика.

Проект «Культура питания — культура человека» направлен на формирование установки на безопасный, здоровый образ жизни, представлений о культуре питания как составляющей общей культуры человека.

Прогнозируемые результаты:

- укрепление здоровья школьников через применение здоровьесберегающих технологий;
- формирование представлений о культуре питания как составляющей общей культуры человека;
- формирование основных представлений о рационе, режиме, гигиене питания, а также знаний и навыков, связанных с организацией правильного питания.

Проект «Вектор роста» представляет собой подпрограмму развития одаренности гимназистов. Данный проект в 2012 г. в качестве «Программы развития детей “Вектор роста на период с 2011 по 2015 гг.”» стал победителем краевого конкурса на лучшую работу с одаренными детьми.

Основная идея проекта заключается в реализации двух парадигм развития одаренности: во-первых, все дети талантливы от природы; во-вторых, наибольшее влияние на развитие одаренности оказывает педагогический фактор.

Прогнозируемые результаты:

- раннее выявление и повышение показателей одаренности как условие достижения нового качества образования; при этом одаренность рассматривается как конструкт из трех компонентов, подлежащих интенсивному развитию, — познавательной активности, творческих способностей и универсальных учебных действий;
- повышение учебной мотивации гимназистов и их стремления к научно-исследовательской деятельности, что фиксируется в показателях достижений детей на городских, краевых и федеральных олимпиадах, конкурсах, соревнованиях, научно-практических конференциях;
- широкая пропаганда результатов одаренных, талантливых и высокособственных учащихся за счет создания плановой системы издания исследовательских работ учащихся.

В основе проекта «Учитель XXI века» идея формирования инновационной культуры педагога как фундаментального условия его профессиональной деятельности при реализации нового качества образования [3, 6].

Прогнозируемые результаты:

- включение всех педагогов в проектно-исследовательскую деятельность гимназии;
- применение информационно-коммуникативных технологий для изменения ценностно-смыслового содержания процесса обучения в рамках всех учебных предметов всеми педагогами;
- формирование инновационной культуры педагога как высшего проявления общекультурных, профессиональных и личностных качеств;
- становление информационных, коммуникативных, рефлексивных, проектно-исследовательских компетенций педагогов при внедрении ФГОС.

Проект «Повышение эффективности системы управления» позиционирует идею освоения новых механизмов и технологий в управлении, а также совершенствование системы оперативного и стратегического менеджмента.

Прогнозируемые результаты:

- усиление роли государственно-общественного управления гимназией в свете требований ФГОС;
- разработка и внедрение действенного механизма стимулирования деятельности педагогов;
- создание системы комплексного мониторинга, разработка критериев оценки результатов качества образования при внедрении ФГОС;
- создание системы внутришкольного аудита с целью оперативного реагирования на изменение социального заказа и коррекции основных видов деятельности гимназии;
- разработка критериев оценивания деятельности гимназии по подготовке и выполнению требований ФГОС: личностных результатов, достижений учащихся, работы педагогов.

Проект «Развитие ресурсной базы» направлен на систематическое укрепление материально-технического оснащения ОУ. Особое значение уделяется приобретению оборудования для обеспечения учебного процесса. В гимназии уже функционирует медиа-центр, кабинеты

насчитывают более 120 единиц компьютерной техники, 26 мульти-медийных комплексов, 8 интерактивных досок, более 20 многофункциональных устройств. И педагоги, и обучающиеся отмечают очень комфортные условия деятельности.

Прогнозируемые результаты:

- аттестация 80% учебных кабинетов гимназии на звание «Образцовый»;
- оснащенность 100% кабинетов оборудованием, необходимым для проведения наблюдений, опытов, практических работ.

Уже на первом этапе мониторинга эффективности внедрения программы развития гимназии (срез 2013–2014 гг.) можно отметить ее положительные результаты в отношении всех субъектов образовательного пространства. Учащиеся удастаиваются первых и призовых мест на всероссийских и краевых предметных конкурсах и олимпиадах, а также демонстрируют высокие результаты ЕГЭ (средний балл по математике — 60,7; русскому языку — 71,2). Поступление выпускников гимназии в вузы страны и региона составляет 100%. При этом большинство родителей отмечают, что их дети поступают именно в те учреждения, которые были запланированы индивидуальной траекторией развития.

Значительно повысился уровень квалификации педагогов (88% имеют высшее профессиональное образование, 72,5% — высшую и первую квалификационную категорию), а также показатели научной работы (ежегодно учителя публикуют не менее 5 научно-методических работ международного и всероссийского уровня).

Родители констатируют эффективность работы гимназии и высказывают желание обучать в гимназии последующих детей. Личная заинтересованность проявляется в таком объективном показателе, как посещаемость родительских собраний, — более 85% при среднегородском показателе 70%.

Подводя итог многолетней работы по разработке и внедрению программы развития гимназии, следует отметить, что она не документ формального характера, который просто «должен быть», а реальное условие нового качества образования. Это актуальный управленческий инструмент, позволяющий педагогическому коллективу слаженно и целенаправленно выполнять поставленные задачи, а социальным заказчикам — объективно оценивать достижения образовательного учреждения.

Литература

1. Беляков Е. Н., Воскресенская Н. М., Иоффе А. Н. Проектная деятельность в образовании // Проблемы современного образования. 2011. № 3. С. 62–67.
2. Бухвалов В. А., Плинер Я. Г. Педагогическая экспертиза школы. Москва: Педагогический поиск, 2000. 160 с.
3. Вольф Б. Профессиональная карьера учителя // Мир образования. 1996. № 1. С. 48–51.
4. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (утв. распоряжением Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р) Система ГАРАНТ: [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://base.garant.ru/194365/>.

5. *Лизинский В. М.* Идеи к проектам и практика управления школой. Москва: Педагогический поиск, 2000. 164 с.
 6. *Мудрик А. В.* Коммуникативная культура учителя // Мир психологии. 1996. № 3 (8). С. 42–45.
 7. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». Утв. Президентом РФ 04 февраля 2010 г. Пр-271 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://base.garant.ru/6744437>.
 8. Об обеспечении успешной адаптации ребенка при переходе со ступени начального общего образования — на основную. Письмо Министерства образования от 21 мая 2004 г. № 14–51–140/13 // Официальные документы в образовании. 2004. № 22.
 9. Официальный сайт МАОУ «Гимназия № 9» г. Березники [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://gymnasia9.ru>.
 10. *Пасхалова Л. Н., Доголова И. В.* Программа развития гимназии как условие обеспечения нового качества образования: проектный подход // Образование и наука. 2015 № 2 с. 142–155. DOI: <http://dx.doi.org/10.17853/1994-5639-2015-2-142-154>
 11. *Селевко Г. К.* Современные образовательные технологии: учебное пособие. Москва: Народное образование, 1998. 265 с.
 12. Управление развитием школы: пособие для руководителей образовательных учреждений / под ред. М. М. Поташника, В. С. Лазарева. Москва: Новая школа, 1995. 464 с.
 13. *Ansbacher H. L.* Life Style: a historical and systematic review // Journal of Individual Psychology. 1967. Vol. 23. P. 191–212.
 14. *Dorfman L. Ya.* The theory of integrate individuality by V. Merlyn / The 5-th Conference of the International Society for Theoretical Psychology. Abstracts. Bierville, France, 1993.
 15. *Ismagilova A. G.* Psychological Aspects of the Pedagogical Interaction Style of the Kindergarten Educator // Progress in Education. Vol. 5. R. Nata (Editor). N.-Y., 2001. P. 21–29.
- References**
1. *Whitehairs E. N., Voskresenskaya N. M., Ioffe A. N.* Proektnaja dejatel'nost' v obrazovanii. [Project-based activity in education]. Problemy sovremennoogo obrazovanija. [Problems of Modern Education]. 2011. № 3. P. 62–67. (In Russian)
 2. *Bukhvalov V. A., Pliner Ya. G.* Pedagogicheskaja jekspertiza shkoly. [Pedagogic examination of school]. Moscow: Publishing House Pedagogical Search, 2000. 160 p. (In Russian)
 3. *Wolf B.* Professional'naja kar'era uchitelja. [Professional career of the teacher]. Mir obrazovanija. [World of Education]. 1996. № 1. P. 48–51. (In Russian)
 4. Konceptcija dolgosrochnogo social'no-jekonomicheskogo razvitija Rossijskoj Federacii na period do 2020 goda (utv. rasporyzheniem Pravitel'stva RF ot 17 nojabrja 2008 g. № 1662-р). [The concept of long-term social and economic development of the Russian Federation for the period till 2020 (the order of the Government of the Russian Federation d.d. 17 November, 2008 № 1662-p). System GARANT. Available at: <http://base.garant.ru/194365/>. (In Russian)
 5. *Lizinsky V. M.* Idei k proektam i praktika upravlenija shkoloj. [Ideas to projects and practice of management of school]. Moscow: Publishing House Pedagogical Search, 2000. 164 p. (In Russian)
 6. *Mudrik A. V.* Kommunikativnaja kul'tura uchitelja. [Communicative culture of the teacher]. Mir psihologii. [World of Psychology]. 1996. № 3 (8). P. 42–45. (In Russian)
 7. Nacional'naja obrazovatel'naja iniciativa «Nasha novaja shkola». Utv. Prezidentom RF 04 fevralja 2010 g. Pr-271. [National educational initiative «Our new school». Signed into law by the Russian President, d.d. 04 February, 2010 № Pr-271]. Available at: <http://base.garant.ru/6744437>. (In Russian)
 8. Ob obespechenii uspešnoj adaptacii rebenka pri perehode so stupeni nachal'nogo obshhego obrazovanija — na osnovnuju. Pis'mo Ministerstva obrazovanija ot 21 maja 2004g. № 14–51–140/13. [Concerning ensuring successful adaptation of the child upon transition from a step of the primary general education — on the main. Letter of the Ministry of Education, d.d. 21 May, 2004 № 14–51–140/13]. Oficial'nye dokumenty v obrazovanii. [Official Documents in Education]. 2004. № 22. (In Russian)
 9. Official website of Municipal Autonomous Educational Institution «Gymnasium № 9» Berezniki. Available at: <http://gymnasia9.ru>. (In Russian)
 10. *Paskhalova L. N., Dolgopolova I. V.* The Program of Development of the School as a Condition of Providing New Quality of Education: The Project Approach. DOI: <http://dx.doi.org/10.17853/1994-5639-2015-2-142-154> (In Russian)
 11. *Selevko G. K.* Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii. [Modern educational technologies]. Moscow: Publishing House Public Education, 1998. 265 p. (In Russian)
 12. Upravlenie razvitiem shkoly: posobie dlja rukovoditelej obrazovatel'nyh uchrezhdenij. [Management of development of school: manual for heads of educational institutions]. Ed. by M. M. Potashnik, B. C. Lazarev. Moscow: Publishing House New School, 1995. 464 p. (In Russian)
 13. *Ansbacher H. L.* Life Style: a historical and systematic review. Journal of Individual Psychology. 1967. Vol. 23. P. 191–212. (Translated from English)
 14. *Dorfman L. Ya.* The theory of integrate individuality by V. Merlyn / The 5-th Conference of the International Society for Theoretical Psychology. Abstracts. Bierville, France, 1993. (Translated from English)
 15. *Ismagilova A. G.* Psychological Aspects of the Pedagogical Interaction Style of the Kindergarten Educator. Progress in Education. Vol. 5. R. Nata (Editor). N.-Y., 2001. P. 21–29. (Translated from English)

УДК 377.12:371.

Стурикова Марина Владимировна

кандидат педагогических наук,
ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»,
г. Екатеринбург
E- mail sturikova_marina@mail.ru

Средства оценивания риторико-прагматической компетенции учащихся

Аннотация. В статье рассматриваются средства оценивания риторико- прагматической компетенции учащихся. Актуальность исследования обусловлена отсутствием средств оценивания компетенций в целом и риторико- прагматической, в частности. Автор относит риторико- прагматическую компетенцию к универсальной и утверждает, что она является интегральным показателем профессионализма, поскольку включается в него в качестве основного компонента и определяется широкими перспективами и возможностями обучения будущего специалиста, а затем его трудоустройством в престижных местах. Автор формулируются дефиниции понятий «риторико- прагматическая компетенция», «оценивание», «средства оценивания». Предлагаются критерии и показатели для оценивания текста, а также задания тестового характера по оцениванию риторико- прагматической компетенции. Автор подробно останавливается на методике оценивания устного выступления учащегося. Новизна исследования видится в том, что автором сделаны попытки создания фонда оценочных средств риторико- прагматической компетенции. Приводятся примеры тестовых заданий для оценивания знаний учащихся. Представлен опыт многолетней работы автора.

Ключевые слова:

компетентностный подход, риторико- прагматическая компетенция; средства оценивания; объект оценивания; коммуникативные качества речи; умение; оценивание; тест.

Starikova Marina

candidate of pedagogical Sciences,
Federal STATE Autonomous educational institution "Russian state vocational pedagogical University", Ekaterinburg
E- mail sturikova_marina@mail.ru

Project approach: program development gymnasium

Abstract. The article discusses the means of evaluation of ritorico- pragmatic competence of learners. The relevance of the study due to lack of funds assessment of competencies in General, ritorico- pragmatic, in particular. The author considers ritorico- pragmatic competence to universal and argues that it is an integral indicator of professionalism, because it is included as a main component and is determined by a wide perspectives and learning opportunities of the future specialist, and then his employment in prestigious places. The author formulates the definition of "ritoriko- pragmatic competence", "assessment", "assessment tools". Proposed criteria and indicators for the evaluation of text and set the test character assessment of ritorico- pragmatic competence. The author dwells on the method of assessment oral presentation of the student. The novelty of the research lies in the fact that the author attempted to create Fund assessment tools, ritorico- pragmatic competence. Examples of tests for the assessment of students ' knowledge. Presents our long- term experience of the author.

Keywords:

competence- based approach, ritorico- pragmatic competence; assessment; evaluation; communication speech quality; ability; assessment; test.

Вводные замечания

К основным задачам модернизации современного российского образования относится разработка единых требований к оцениванию сформированных компетенций учащихся, в том числе и риторико-прагматической, использование современных средств контроля в педагогической практике, создание оценочных средств для проведения входного, промежуточного и итогового контроля в формате тестов, контрольных работ, устных ответов и др. Оценивание результатов обучения значимо не только для ученых-теоретиков, но и для педагогов-практиков [7, 8, 6, 9, 10], и в последнее время по-прежнему остается одной из актуальных проблем современного образования в реализации компетентностного подхода.

Реализуемый в образовательных учреждениях компетентностный подход требует от преподавателя четкого понимания того, какими универсальными и профессиональными компетенциями должен владеть выпускник образовательного учреждения для дальнейшей профессиональной деятельности.

Развитие компетентностного подхода отражено в «Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования», в котором указано, что квалифицированный специалист должен обладать как универсальными, так и профессиональными компетенциями [16]. При этом к универсальным в данном документе относятся общенаучные (ОНК), инструментальные (ИК), социально-личностные и общекультурные (СЛК) [15, с. 386]. Приобретение учащимися компетенций «предусматривает и целостность их освоения, которое принципиально отличается от традиционного подхода к отбору содержания образовательных программ и предполагает интеграцию изучения теории и приобретения практических умений в учебном процессе, принципиально иной среды обучения, которая должна стать обучающей средой, а также новых принципов и методов оценки» [9, с. 59].

Риторико-прагматическую компетенцию мы относим к универсальным: она является интегральным показателем профессионализма, поскольку так или иначе включается в него в качестве основного компонента.

«Логика развития профессионально-трудовой сферы и мировой экономики диктует новые императивы языковой подготовки специалистов, доктрина результативности которой включает теперь такие критерии, как прагматичность и инструментальность. Прагматизм студенческой молодежи к образованию выражается не только в адекватной оценке знаний, необходимых для профессиональной деятельности, но и в возможности получения определенных непрофессиональных навыков...» [17, с. 159]. Риторико-прагматическая компетенция определяется широкими перспективами и возможностями обучения будущего специалиста, а затем его трудоустройством в престижных местах, т.к. в настоящее время среди обязательных требований более чем к 70% всех вакансий, которые имеются на отечественном рынке труда, является владение риторическими умениями для достижения профессиональных целей, «повышения социального статуса за счет своего образовательного уровня в лингвистическом отношении; перспективного

видения своего будущего материального благополучия и самоутверждения» [17, с. 160].

Так, профессионал должен уметь не только вступать в коммуникацию с коллегами, клиентами, партнерами, но и добиваться поставленной коммуникативной цели с использованием профессионального, жизненного опыта, что возможно только при достижении высокого уровня риторических способностей. Следовательно, успех напрямую зависит от уровня владения риторическими тактиками и стратегиями. Выпускник образовательного учреждения должен владеть умениями ориентироваться в особенностях речевого взаимодействия в сфере своей профессии, обладать комплексными навыками эффективной коммуникации, прагматики риторических знаний в профессиональной деятельности. Как показывают практические наблюдения, выпускники образовательных учреждений не всегда проявляют в процессе коммуникации нужную гибкость, маневренность и вариативность, не умеют вести конструктивный диалог вследствие того, что не в достаточной степени владеют риторико-прагматической компетенцией.

Развитие риторико-прагматической компетенции предполагает развитие у обучающихся знаний создания текста, осознание ими требований, предъявляемых к устному выступлению, отработку умений осознанно создавать, произносить и рефлексировать речь в соответствии с целью и ситуацией, навыков анализа устной речи в риторическом аспекте, установления контакта с адресатом. С прагматической точки зрения важно, что риторические способности соотносимы с изобретением и расположением мысли: умение выбрать тему, сформулировать основную мысль, подобрать аргументы, определить коммуникативное намерение адресанта и адресата; учесть тип адресата, особенности публичного общения с ним; умение расположить факты, материал, аргументы в соответствии с выбранным типом речи, прогнозировать риторическое впечатление и др.

Это, в свою очередь, предполагает умение преподавателя оценить уровень развития риторико-прагматической компетенции учащегося не по совокупности имеющихся знаний, умений и навыков, а по готовности их применять в профессиональной деятельности и использовать для решения поставленных задач. Контроль над учебной деятельностью учащихся, как указывает И. П. Подласый [13, с. 547], необходимо осуществлять для своевременной ее коррекции с целью достижения наибольшей эффективности. «Оценивание — это процесс сравнения имеющегося объема знаний (формируемых компетенций) с тем объемом, который должен быть» [11, с. 221].

В современной педагогике к традиционным средствам оценивания можно отнести опрос на учебном занятии, письменную контрольную или самостоятельную работу, практическую или лабораторную работу, тест, устный зачет, экзамен и др. Все они находят свое применение в образовательной практике и используются преподавателями с учетом специфики преподаваемой ими дисциплины.

Однако существует противоречие, связанное в первую очередь с тем, что принятая и используемая преподавателями шкала оценивания дает только общее представление об уровне знаний учащегося и не дает сведений о развитии риторико-прагматической компетенции конкретного учащегося, поэтому процедуры измерения и оценки тре-

буют разработки системы показателей и критериев, шкал и новых единиц измерения. Указанные противоречия являются основанием для выстраивания системы оценивания в изменяющихся условиях. Ведь неслучайно сегодня на страницах периодической педагогической литературы появились статьи [11, 12], в которых исследуется вопрос о существующей системе оценивания, а также о том, как ее можно видоизменить. К недостаткам современной системы оценивания мы относим необъективность оценивания знаний, отсутствие четких критериев, узость шкалы оценивания, субъективизм и др. «Все эти вопросы начинают звучать только острее при перестройке системы образования в рамках компетентностного подхода» [10, с. 72].

Определить уровень развития риторико-прагматической компетенции учащихся очень сложно, одна из трудностей, «подстерегающих преподавателя, состоит в том, чтобы обеспечить вдумчивое сотрудничество всех студентов в процессе конструирования нового смысла» [2, с. 68–69].

Методика исследования

Предметом исследования в данной статье будет оценивание риторико-прагматической компетенции.

В основе оценивания риторико-прагматической компетенции лежит способность обучаемого строить речевое произведение в соответствии с речевыми нормами и конкретной коммуникативной ситуацией, а затем произносить его. При оценивании речевого произведения учащихся нами была использована методика Н. А. Ипполитовой [5], Т. А. Долининой [3] оценки риторического текста «Речевой экспромт». Объектом оценивания является произнесенная речь по следующим критериям: 1) нахождение темы и ее удержание, 2) предъявление и удержание тезиса, 3) аргументация в речи и способы аргументации 4) иллюстрации, факты, примеры из различных источников, 5) композиция речи (введение, основная часть, заключение).

Оцениваем также коммуникативные качества речи — нормативность и выразительность, а также умение говорящего держаться перед аудиторией, организовывать пространство, использовать невербальные средства общения (мимику, жесты, позы), уверенность во время выступления, толерантность к слушателям и др.

В процессе оценивания выделяем 3 этапа:

1 этап. Объяснение задания преподавателем: каждый из обучаемых в течение 2 минут должен будет выступать перед аудиторией с речевым произведением на заданную тему. Речевое произведение рождается на глазах у слушателей, т.к. ни по одной из предложенных тем учащийся ничего ранее не слышал, но он способен мыслить, рассуждать вслух, изобретать и таким образом создавать речевое произведение. Говорящему необходимо увлечь, заинтересовать аудиторию, но учащиеся часто боятся показаться смешными перед коллегами, поэтому стесняются и не желают принимать участие в выступлении на заданную тему. Некоторым учащимся приходится преодолевать психологический барьер: страх выступления перед аудиторией, мобилизовывать свои силы, чтобы принять участие в выступлении (6% — 8% учащихся отказываются участвовать в такой работе). Преподавателю необходимо

еще раз убедить, что цель оценивания — выявить недочеты в речи каждого и наметить пути преодоления этих недочетов. Преподаватель должен создать доброжелательную обстановку в аудитории, чтобы каждому захотелось принять участие в оценивании риторико-прагматической компетенции на практике. Главная задача преподавателя состоит в том, чтобы повлиять на учащихся и создать ситуацию успеха.

2 этап. Каждому обучаемому дается такая тема для выступления, при раскрытии которой он может рассуждать, выражать свое отношение к предмету речи. Желательно, чтобы тема включала в себя скрытый смысл или была связана с дальнейшей профессиональной деятельностью учащегося.

Обучаемый слышит тему только тогда, когда стоит перед аудиторией, после чего сразу произносит двухминутный монолог. У выступающего нет времени на подготовку, речевое произведение рождается на глазах у слушателей. Во время выступления учащихся целесообразно проводить видеосъемку, чтобы на последующих занятиях видеосъемку просмотреть вместе и проанализировать все недочеты и ошибки учащихся во время выступления.

3 этап. Рефлексия, которая проводится после всех выступлений с одновременным просмотром видеоматериалов. Во время выступления на каждого учащегося заводится карта диагностирования, в которую заносятся замечания, недостатки речи, поведения, проставляются баллы в соответствии с уровнями диагностики речи и говорящего (от 0 до 3). В конце всех выступлений можно выявить лучшего оратора группы по количеству набранных баллов.

Другой вариант оценивания риторико-прагматической компетенции — предложить обучаемым подготовить текст выступления самостоятельно, для чего необходимо заранее сформулировать темы или предложить учащимся сформулировать темы самим. При оценивании риторико-прагматической компетенции также используем методику написания сочинения по прочитанному тексту (в соответствии с требованиями Единого государственного экзамена).

Можно предложить учащимся подготовить выступление с научным докладом по выбранной теме. При выполнении такого типа задания учащиеся развивают умения составлять текст (письменный или устный), которые складываются из умений формулировать тему и удерживать ее на протяжении всего текста, заявлять тезис, подбирать аргументы, соблюдать законы композиции и др. Учащийся учится не бояться аудитории, находить контакт со слушателями, использовать нелексические средства общения, организовывать пространство для выступления и др. Для оценивания риторико-прагматической компетенции используем следующие критерии и показатели (см. таблицу ниже).

Результаты и их обсуждение

В результате нашего исследования мы выбрали пять критериев, которые, на наш взгляд, позволят оценить риторико-прагматическую компетенцию и определить уровень развития искомой компетенции у конкретного учащегося.

Риторико-прагматическая компетенция

Критерии оценивания	Показатели (0–15)
1. Формулировка темы, основной мысли текста и комментария к ним: — правильно сформулированы и прокомментированы тема и основная мысль текста, — правильно сформулирована тема текста и основная мысль, но не прокомментированы, — правильно сформулирована только тема текста и прокомментирована, — неправильно сформулированы тема и основная мысль текста.	(0–3 б.) 3 балла 2 балла 1 балл 0 баллов
2. Удержание темы на протяжении всего текста (письменного или устного): — тема удержана. — тема удержана, но есть незначительные отклонения (не более 1 раза), — есть отклонения от темы до двух раз, — тема не удержана.	(0–3 б.) 3 балла 2 балла 1 балл 0 баллов
3. Аргумент, способы аргументации: — приводятся 3–5 аргументов в соответствии с выбранным способом аргументации, — приводятся не более 3 аргументов в соответствии с выбранным способом аргументации, — приводятся не более 2 аргументов, в выборе способа аргументации может быть допущена ошибка, — приводится не более 1 аргумента.	(0–3 б.) 3 балла 2 балла 1 балл 0 баллов
4. Подбор примеров: — к каждому аргументу приводятся по два примера из художественной литературы, СМИ, науки, — к каждому аргументу приводятся по одному примеру из художественной литературы, СМИ, науки, — к некоторым аргументам приводятся примеры из художественной литературы, СМИ, жизненного опыта, — нет примеров либо взяты только из жизненного опыта.	(0–3 б.) 3 балла 2 балла 1 балл 0 баллов
5. Логика в изложении: — нет логических несоответствий в тексте, нарушения причинно-следственных связей, — есть логические несоответствия в тексте, нарушения причинно-следственных связей, но не более одной ошибки; учащиеся знают, как их исправить, — есть логические несоответствия в тексте, нарушения причинно-следственных связей, более одной ошибки, однако учащиеся не знают, как их исправить, — не видят логических несоответствий в тексте, причинно-следственных связей.	(0–3 б.) 3 балла 2 балла 1 балл 0 баллов

Количество набранных баллов соответствует следующим уровням развития риторико-прагматической компетенции учащихся: низкий (0–2 балла), средний (3–7 баллов), выше среднего (8–11 баллов), высокий (12–15 баллов).

При оценивании публичного выступления можно использовать таблицу, предложенную Т. В. Иванчиковой:

Критерии	Баллы
Уровень владения материалом	Не способен выступать без конспекта — 0 баллов. Иногда пользуется конспектом — 1 балл. Свободное изложение — 2 балла.
Логичное, ясное раскрытие темы	Раскрывает тему путано, непонятно, нет начала и конца выступления, плохо чувствуется композиция — 0 баллов. Раскрывает тему логично, используя «чужую речь» (не свойственная оратору манера изложения), либо отсутствует начало и конец выступления — 1 балл. Раскрывает тему последовательно, ясно, чувствуется речевая личность обучаемого — 2 балла.
Наличие авторской позиции, аргументы, приведение разнообразных точек зрения	Лаконично цитируется чужая идея, пересказывается текст без комментариев — 0 баллов. Цитируется идея, высказывается свое предположение без достаточных доказательств — 1 балл. Идея рассматривается всесторонне, в дискуссионной манере, доказывается авторская позиция — 2 балла.
Контакт с аудиторией, использование приемов привлечения внимания	Доклад читается безотносительно к аудитории — 0 баллов. В манере выступления учитывается специфика аудитории, но почти не используются приемы привлечения внимания — 1 балл. Учитывается специфика аудитории, выбрана адекватная манера выступления, используется несколько приемов привлечения внимания — 2 балла.
Техника речи (дикция, темп, интонация, речевые ошибки)	Техника речи отсутствует, допускаются грубые речевые ошибки — 0 баллов. Выступающий контролирует технику речи, но допускает речевые ошибки — 1 балл. Техника речи не вызывает нареканий — 2 балла.

Данная система сквозного оценивания риторико-прагматической компетенции обладает значительным преимуществом перед традиционной системой, которая сводится к репродуктивному опросу остаточных знаний учащегося. Данная система универсально привлекает к активной практической деятельности всех учащихся и «сводит к минимуму возможность предвзятого отношения преподавателя в процессе выставления итоговой оценки» [4, С. 47].

Организация эффективной системы педагогического оценивания сформированных компетенций предполагает использование различных методов обоснования оценок и проведения педагогических измерений. Одним из наиболее распространенных средств оценивания уровня развития риторико-прагматической компетенции является тест (входной, промежуточный, тематический, итоговый). «По сравнению с традиционными видами контроля тестовый

контроль более универсальный и обладает целым рядом преимуществ:

1. Возможность контроля на всех этапах обучения.
2. Возможность сочетания с традиционными формами контроля.
3. Индивидуальный характер контроля.
4. Единство требований ко всем испытуемым.
5. Возможность ранжировки уровня учебных достижений обучающихся в широком диапазоне.
6. Объективность контроля.
7. Эффективность тестового контроля, позволяющего проводить контроль любой выборки испытуемых за короткое время.
8. Охват всех разделов программы.
9. Учет специфических особенностей каждого предмета за счет многообразия видов тестовых заданий.
10. Стандартизованность и возможность разработки единого теста для разных учебных заведений на основе требований ФГОС.

11. Высокая прогностическая валидность вступительных испытаний, позволяющая предвидеть успехи обучающихся в будущем.

12. Высокая содержательная валидность и надежность тестового контроля, позволяющая говорить о полноценной педагогической оценке уровня обученности.

13. Высокая критериальная валидность итоговых аттестационных тестов» [14, с. 59]. Предлагаем некоторые тестовые задания для оценивания уровня развития риторико-прагматической компетенции учащихся.

задание № 1 (□ — выберите один вариант ответа)

Аргументы к аудитории, авторитету, человеку, жалости **являются**

варианты ответов:

- | | |
|-------------------|--------------------|
| 1) исчерпывающими | 3) иррациональными |
| 2) рациональными | 4) спорными |

задание № 2 (□ — выберите один вариант ответа)

Определите, какой из представленных аргументов к тезису «Машиностроение в России переживает кризис» подобран **неправильно**.

варианты ответов:

- | | |
|---|---|
| 1) Удельный вес в валовом продукте в 2010 году составил порядка 12%, в 2011—10%, а в 2012 — около 8%. | 3) Устарел модельный ряд изделий |
| 2) В современном мире существует огромная конкуренция | 4) Рентабельность этой отрасли, особенно тяжелого машиностроения, падает год от года. |

задание № 3 (□ — выберите несколько вариантов ответа)

Закон достаточного основания **нарушен** в предложениях:

варианты ответов:

- | | |
|---|---|
| 1) Кражу на предприятии совершил Николай, т.к. он сам признался в этом и подписал свои показания. | 3) Самой развитой страной в мире является Япония, потому что она выпускает качественные автомобили. |
| 2) Тяжелое машиностроение продолжит своё развитие, потому что так написано в статье. | 4) Это вещество электропроводное, потому что оно — металл. |

задание № 4 (□ — выберите один вариант ответа)

Определите, какой логический закон **нарушен** в данном фрагменте текста: «По результатам анализа работы отделов в течение

года самых высоких показателей добился отдел маркетинга. Не менее высокие показатели у финансово-экономического отдела».

варианты ответов:

- | | |
|-----------------------|---------------------------------|
| 1) закон тождества | 3) закон исключённого третьего |
| 2) закон противоречия | 4) закон достаточного основания |

задание № 5 (□ — выберите один вариант ответа)

Частое кивание головой во время переговоров **означает...**

варианты ответов:

- | | |
|----------------------------------|---------------------------------|
| 1) заинтересованность в беседе | 3) согласие с партнером |
| 2) необходимость ускорить беседу | 4) стремление прервать партнера |

задание № 6 (соотнесите аргумент и его название).

На одном из производственных совещаний директор ОАО «Святогор» заявил, что уровень подготовки молодых специалистов не высок, и привел ряд рациональных аргументов.

варианты ответов:

Аргумент	Название
1) по утверждению Вероники Скворцовой, уровень подготовки молодых специалистов упал «до бесстыдно низкого».	1) метафора и другие образные средства
2) изначально сделали неправильный выбор будущей профессии.	2) ссылка на факт
3) молодые специалисты социально незрелые	3) обращение к опыту
4) научить ничему нельзя, можно только научиться.	4) ссылка на авторитет
	5) ссылка на объективные законы развития общества
	6) обращение к человеку

Результаты нашего исследования доказывают справедливость выдвинутой гипотезы относительно необходимости использования разнообразных средств оценивания риторико-прагматической компетенции.

Выводы

Процесс формирования риторико-прагматической компетенции учащихся не может быть осуществлен без продуманной и отработанной системы оценивания, хотя в настоящее время отсутствует единство взглядов на вопросы о методах оценки компетенций и результатов обучения в соответствии с требованиями ФГОС. Нет единого мнения относительно разработки педагогических измерительных материалов для оценивания компетенций в рамках требований ФГОС. Недостаточно сформирована система оценивания искомой компетенции вследствие того, что существующие оценочные средства по-прежнему позволяют проверять только полученные учащимися знания и умения, а не компетенции; не в полной мере уделяется внимание развитию интегрированных качеств личности.

Литература

1. Бамбуляк М. Каким должно быть оценивание. Рассуждение на тему: «Введение новой системы оценки в образовательных школах России» / М. Бамбуляк // Педагогическая техника. — 2005. — № 1. — С. 78–79.
2. Гидровиг С. Р. Компетентностный подход к формированию основных образовательных программ третьего поколения /

- С. Р. Гидрович, И. И. Егорова, А. Ю. Курочкина. СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2010. — 107 с.
3. *Долинина Т. А.* Формирование коммуникативной и речевой компетентности при подготовке выпускника к итоговой аттестации / Т. А. Долинина. Екатеринбург: ИРРО, 2006. — 63 с.
 4. *Иванчикова Т. В.* Диагностика речевой компетентности студентов неязыковых вузов / Т. В. Иванчикова // Высшее образование. 2009. — № 2. — С. 39–47.
 5. *Ипполитова Н. А.* Текст в системе обучения русскому языку в школе / Н. А. Ипполитова. Москва: Флинта, Наука, 1998. — 176 с.
 6. *Капралов В. В.* Дидактические средства оценивания эффективности формирования профессиональных компетенций в контексте модульного обучения / В. В. Капралов // Ярославский педагогический вестник. 2014. — Т. 2. — № 3. — С. 140–148.
 7. *Корякина А. М.* Проблема взаимосвязи инновационных технологий и средств оценивания результатов профессионального обучения / А. М. Корякина, В. К. Романцова, Р. К. Салахутдинов // Среднее профессиональное образование. 2011. — № 11. — С. 19–20.
 8. *Кузнецова М. И.* Современные средства контроля и оценивания учебных достижений по русскому языку как основа дифференциации обучения в начальной школе / М. И. Кузнецова // Преподаватель XXI век. 2009. — № 2–1. — С. 90–98.
 9. *Липатникова И. Г.* Современные средства оценивания результатов / И. Г. Липатникова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2011. № 7. С. 59–60.
 10. *Микулич Д. Ю.* Исследование способов оценивания результатов обучения в современном учебном процессе / Д. Ю. Микулич, И. Н. Шабли // Интеллектуальный потенциал XXI века: студенческая познация. 2012. № 11. С. 72–76.
 11. *Нигматов З. Г.* Современные средства оценивания образовательных результатов / З. Г. Нигматов // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2013. — Т. 155. — № 6. — С. 220–227.
 12. *Остапенко А. А.* Может ли школьная оценка быть объективной? / А. А. Остапенко // Народное образование. — 2006. — № 1. — С. 125–131.
 13. *Подласый И. П.* Педагогика: Новый курс: учебник для студентов высших учебных заведений: в 2 кн. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения / И. П. Подласый. — Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. — 576 с.
 14. *Рябова О. Н.* К вопросу о повышении качества образования с применением новых современных средств оценивания результатов обучения / О. Н. Рябова // Научный поиск. 2013. — № 4.1. — С. 58–59.
 15. *Савова М. Р.* Пути повышения профессиональной коммуникативно-речевой компетентности преподавателей медицинских вузов / М. Р. Савова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2010. — Т. 12. — № 5–2. — С. 386–389.
 16. Федеральный Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. — Москва. 2007 (окончательный макет).
 17. *Шевцова Г. В.* Прагматика профессионального знания в образовательной парадигме высшей технической школы: лингвистический аспект / Г. В. Шевцова // Знание. Понимание. Умение. 2008. — № 4. — С. 158–162.
- ## References
1. Bambulyak M What should be the assessment. Reasoning on the topic: "Introduction of a new grading system in schools of Russia / M. Bambulyak // Pedagogical technique. — 2005. № 1. — P. 78–79.
 2. *Gedrovics S. R.* Competence-based approach to the formation of the basic educational programs of the third generation / S. R. Gedrovics, I. I. Egorova, A. Y. Kurochkin. SPb.: Publishing house of the SPb., 2010. — 107 p.
 3. *Dolinina T. A.* Formation of communicative and language competence in preparing graduates for final certification / T. A. Dolinina. Ekaterinburg: IRRO, 2006. — 63 p.
 4. *Ivanchikova T. V.* Diagnostics of speech competence of students of non-linguistic universities / T. V. Ivanchikova // Higher education. 2009. № 2. — P. 39–47.
 5. *Ippolitov N. A.* The text in the system of teaching Russian language at school / N. A. Ippolitov. Moscow: Flint, Science, 1998. — 176 p.
 6. *Kapralov V. V.* Didactic tools for the assessment of the efficiency of formation of professional competence in the context of modular training / V. V. Kapralov // Yaroslavl pedagogical Bulletin. 2014. — Т. 2. № 3. — P. 140–148.
 7. *Koryakina A. M.* The problem of the relationship of innovative technologies and means of evaluation of the training results / A. M. Koryakina, C. K. Romantsova, R. K. Salakhutdinov // Secondary vocational education. 2011. № 11. — P. 19–20.
 8. *Kuznetsova, M. I.* Modern means of monitoring and evaluation of educational achievements in the Russian language as the basis of differentiation of primary school / M. I. Kuznetsov // Teacher of the XXI century. 2009. — № 2–1. — P. 90–98.
 9. *Lipatnikova I. G.* Modern means of assessment results / I. G. Lipatnikova // international journal of applied and fundamental research. 2011. № 7. P. 59–60.
 10. *Mikulich D. Y.* Study of methods of evaluating learning outcomes in the modern educational process / D. Y. Mikulich, I. N. Sable // the Intellectual potential of the XXI century: the level of cognition. 2012. № 11. P. 72–76.
 11. *Nigmatov Z. G.* Modern means of evaluation of educational results / Z. G. Nigmatov // the Scientists note Kazan University. Series: Humanities. 2013. — Т. 155 № 6. — P. 220–227.
 12. *Ostapenko, A. A.* whether the school evaluation to be objective? / A. A. Ostapenko // Popular education. — 2006. № 1. — P. 125–131.
 13. *Podlasie I. P.* Pedagogy: New course: textbook for students of higher educational institutions: 2 kN. KN. 1: General principles. Learning / I. P. Podlasie. — Moscow: Humanit. ed. center VLADOS, 2001. — 576 P.
 14. *Ryabova O. N.* To the question of improving the quality of education with the use of new modern means of assessment of learning outcomes / O. N. Ryabova // Scientific search. 2013. — № 4.1. — P. 58–59.
 15. *Savova M. R.* Ways of increasing professional communicative competence of teachers of medical schools / M. R. Savova // News of Samara scientific center of Russian Academy of Sciences. 2010. — Т. 12. № 5–2. — P. 386–389.
 16. Federal State educational standard of higher professional education. — Moscow. 2007 (final layout).
 17. *Shevtsova, C.* Pragmatics professional knowledge in the educational paradigm of the higher technical school: a linguistic perspective / Year / Century Shevtsova // Knowledge. Understanding. Ability. 2008. № 4. — P. 158–162.

УДК 37

Нефедова Галина Михайловна

аспирант ФГАОУ ДПО АПК и ППРО, заместитель начальника управления образования администрации города Ачинска, Красноярский край, metody@bk.ru

Формальное, неформальное и информальное образование: дифференциация понятий

Аннотация. В статье обоснована актуальность проблемы дифференциации понятий формального, неформального и информального образования на современном этапе. В качестве понятийного индикатора для дифференциации данных понятий рассмотрена «степень организованности формы образовательной деятельности». С точки зрения степени организованности той или иной формы восстанавливается и уточняется смысл понятий формального, неформального и информального образования.

Ключевые слова:

формы образовательной деятельности; степень организованности формы образовательной деятельности; формальное образование; неформальное образование; информальное образование.

Starikova Marina

candidate of pedagogical Sciences,
Federal STATE Autonomous educational institution “Russian state vocational pedagogical University”, Ekaterinburg
E- mail sturikova_marina@mail.ru

Formal, non-formal and informal education: the differentiation of concepts

Abstract. The article substantiates the urgency of the problem of differentiation of the concepts of formal, non-formal and informal education at the present stage. As a conceptual indicator for the differentiation of these concepts are considered “degree of organization forms of educational activities.” From the point of view of the degree of organization of a particular form recovers and clarifies the meaning of the terms formal, non-formal and informal education.

Keywords:

forms of educational activities; degree of organization forms of educational activities; formal education; informal education; informal education.

В условиях предъявления новых требований к результатам профессиональной деятельности педагогов возникает необходимость разработки и реализации соответствующих современных образовательных моделей. Данные модели должны обеспечивать непрерывный, опережающий характер профессионального развития педагогических кадров, необходимый для активного освоения нового в образовании. В муниципальных системах образования сегодня ведется такая работа. Как правило, муниципальные модели профессионального развития педагогических кадров вбирают в себя возможности не только формального образования, но и неформального, информального.

В последние годы также растет внимание исследователей к вопросам, связанным с организационными формами образования и обучения взрослых. Увеличивается число публикаций по теоретическим и практическим аспектам неформального и информального образования, а также их интеграции с формальным образованием. Тем не менее содержание и объём этих понятий — до сих пор дискуссионная тема. Это обусловлено:

— спецификой неформального и особенно информального образования, разнообразием их проявлений, в том числе при использовании современных информационных технологий;

— многозначностью самого понятия «образование» (система, процесс, результат, др.);

— многообразием методологических подходов к исследованию неформального и информального образования (контекстуальный, личностно-деятельностный, компетентностный, функциональный, социокультурный, андрогогический, системный, сравнительный и др.) [9];

— интенсивным развитием данных форм образовательной деятельности, в том числе на основе их взаимовлияния друг на друга.

В связи с этим очередное обращение к понятиям, их соотнесение друг с другом на основании четкого понятийного индикатора и выявление специфических признаков каждого из них является обоснованным. Актуализируется это и важной на сегодняшний день задачей объединения возможностей формального, неформального и информального образования [1], а значит — и определением основ для интеграции данных форм образовательной деятельности. Разработка основ такой интеграции без ясного понимания того, что есть формальное, неформальное и информальное образование, просто невозможна.

Для определения основания, разграничивающего понятия формального, неформального и информального образования, были проанализированы основные имеющиеся в рамках общей дискуссии по данному вопросу сравнительные материалы исследователей С. Г. Вершловского, К. Л. Бугайчука, И. О. Котляровой (совместные с М. Прохазка), Т. В. Мухлаевой, А. В. Окерешко, О. В. Ройтблат, Ж. Б. Суртаевой, Е. М. Харлановой, др.

Особое внимание было уделено тем из них, в которых сами исследователи отдельно фиксируют основания, на которых они дифференцируют указанные понятия.

Сравнительные характеристики двух или трех форм образовательной деятельности с четким выделением оснований представлены в исследованиях К. Л. Бугайчука, И. О. Котляровой, А. В. Окерешко, О. В. Ройтблат, Ж. Б. Суртаевой, Е. М. Харлановой (таблица).

Т. В. Мухлаева, анализируя международный опыт, представила итоги сравнения Симкинсом программ формального и неформального образования с точки зрения целей, сроков, методов и контроля.

Таким образом, данные основания сопоставления можно объединить какой-либо из следующих категорий, синонимичной понятию «организованность/организация»: оформленность (заведенность в форму), устроенность/устройство, сформированность, упорядоченность и др. Степень организованности форм образовательной деятельности может рассматриваться и, собственно говоря, рассматривается исследователями в качестве своеобразного понятия-индикатора для дифференциации понятий формального, неформального и информального образования. Во всех проанализированных материалах степень организационной оформленности образовательной деятельности от формального образования к информальному снижается.

Справедливость таких выводов подтверждает и история появления рассматриваемых понятий. Она связана с международной дискуссией во второй половине XX века по вопросу состояния системы формального образования, низких темпов ее адаптации к социально-экономическим изменениям, в том числе в силу свойственной самой этой системе консерватизма [6]. Уже тогда возникла потребность в активном использовании возможностей менее организованных и, соответственно, более гибких форм

Основания для сравнения и дифференциации формального, неформального и информального образования в современных отечественных исследованиях

Исследователи	Сравниваемые формы образовательной деятельности	Основания для сравнения и дифференциации
О.В. Ройтблат, Ж. Б. Суртаева	Формальное и неформальное образование	Цель Место получения Субъекты, организующие педагогический процесс Субъекты, получающие образование Нормативное регулирование Характерные черты Результат Условия поступления Время обучения Организация
К.Л. Бугайчук	Дистанционное формальное, неформальное и информальное образование	Где реализуется Четкая учебная цель Организация процесса
А.В. Окерешко	Формальное, неформальное и информальное образование	Аккредитации достижений Преподаватель Инструменты, место
И.О. Котлярова, М. Прохазка	Формальное, неформальное и информальное образование	Целенаправленность Наличие документа
Е.М. Харланова	Формальное и неформальное образование	Содержание Способы организации процесса обучения Формы контроля, оценки результата

образовательной деятельности. В конце концов, даже обращение к самим формулировкам понятий доказывает то, что в основе дифференциации форм лежит различная степень их организованности.

Однако при всей очевидности данного индикатора и общей схожести его составляющих в работах разных авторов организованность не всеми понимается однозначно, следовательно просто обозначение степени организованности в качестве понятийного индикатора еще не является гарантией отсутствия затруднений при определении содержания рассматриваемых понятий и уж тем более — их объема. В зависимости от того, как понимается организованность формального, неформального и информального образования, а точнее — какие ее компоненты определяются в качестве ключевых, условные линии, которые обозначают границы понятий, могут значительно изменяться.

Так, в Международной стандартной классификации образования 2011 г. (МСКО) приводятся определения формального, неформального и информального образования, а также случайного или несистемного образования [2].

В соответствии с МСКО определяющим отличием в отношении организованности формального и неформального образования является то, что первое реализуется при участии государства, а второе — вне такого участия. Данное отличие задает и другие, дополнительные, связанные с признанием государственными органами образователь-

ных программ, выдачей документов об образовании и др. В данном случае понимание образования, формального и неформального, близко к понятию «система», что и отражает основное отличие.

Однако для понимания того, как может быть устроено образование как процесс на основе интеграции трех форм образовательной деятельности, представляется важным такое их разграничение, когда предполагается несколько иное понимание «степени организованности формы образования». Оно является ответом не на вопрос, кто задает эту организованность, а на вопрос, — какова целенаправленность той или иной формы. Таким образом, именно целенаправленность формы образовательной деятельности предлагается в качестве ключевой составляющей понятийного индикатора «степень организованности формы образования». Различия в целенаправленности формального, неформального и информального образования определяют и их другие организационные различия.

Вопрос дифференциации понятий формального, неформального и информального образования, безусловно, нельзя считать исчерпанным. Он требует развития в направлении определения и иных, в том числе (или даже в первую очередь) междисциплинарных оснований для дифференциации в силу сложности и многоаспектности рассматриваемых явлений. Как уже было сказано, данное станет условием разработки модели интеграции формального, неформального и информального образования.

Дифференциация понятий формального, неформального и информального образования как форм образовательной деятельности

<i>Целенаправленность формы образовательной деятельности как ключевая составляющая понятийного индикатора «степень организованности формы образовательной деятельности»</i>		
Является целенаправленным. Цели определены для обучающихся (изначально не самими обучающимися)	Является целенаправленным. Цели заданы образовательными потребностями самих обучающихся (образование по выбору, добровольное). Является дополнением или альтернативой формальному образованию	Нецеленаправленное, стихийное (спонтанное), непреднамеренное образование
<i>Организационные различия</i>		
<i>Место</i>		
Осуществляется в государственных и частных образовательных учреждениях	Осуществляется в частных и государственных образовательных учреждениях и вне их (в общественных организациях, клубах, кружках и пр.)	На рабочем месте, в кругу семьи или на отдыхе — в повседневной жизни
<i>Нормированность образовательного процесса</i>		
В структурированном, нормированном контексте	Образовательная активность вне формальной системы. Иногда вне специального образовательного пространства. Ориентированность на образовательные потребности обучающегося	Осуществляется без процедурных формальностей — неформальное образование. Не имеет атрибутов формы
<i>Позиция обучающего</i>		
Подготовленные педагоги	Обучающий может не быть специально подготовленным педагогом	Отсутствует (в привычном понимании)
<i>Наличие документа</i>		
Предполагает выдачу документа государственного образца	Может предполагать выдачу сертификата негосударственного образца или не ведет к сертификации/выдаче документа.	Не ведет к сертификации

Литература

1. Меморандум непрерывного образования ЕС 2000 г. // Общество «Знание» России [сайт]. URL: <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html> (дата обращения: 14.06.2016).
2. Генеральная конференция ЮНЕСКО. 36-я сессия, Париж 2011. 36C/19, 5 сентября 2011 г. Оригинал: английский Пересмотр Международной стандартаной классификации образования (МСКО). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ifap.ru/pr/2012/n120123a.pdf>
3. Бугайчук К. Л. Формальное, неформальное и информальное дистанционное обучение / К. Л. Бугайчук // Материалы XX юбилейной конференции представителей региональных научно-образовательных сетей RELARN — 2013 (1–6 июня 2013 г., Санкт-Петербург). — Санкт-Петербург, 2013 — С. 114–121.
4. Вершловский С. Г. Непрерывное образование: историко-теоретический анализ феномена [Текст] / С. Г. Вершловский. — СПб.: АППО, — 2008.
5. Котлярова И. О., Прохазка М. Информальное образование в системе непрерывного образования научно-педагогических работников. Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2016. Т. 8. № 4. С. 16–22.
6. Мухлаева Т. В. Международный опыт неформального образования взрослых // Человек и образование. 2010. № 4 (25). С. 158–162.
7. Окерешко А. В. Стимулирование педагогов к информальному образованию. Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51–5. С. 310–319.
8. Онушкин В. Г., Огарев Е. И. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии. — СПб. — Воронеж, 1995. — 232 с.
9. Ройтблат О. В. Развитие теории неформального образования в системе повышения квалификации педагогических работников: автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.08 / Ройтблат Ольга Владимировна. — СПб, 2015. — 50 с.
10. Харланова Е. М. Соотношение понятий «формальное», «неформальное» и дополнительное образование. Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016. № 7. С. 118–123.
11. Чекалева Н. В., Ройтблат О. В., Суртаева Н. Н. Отношение к процессу интеграции формального, неформального и информального образования взрослых [Электронный ресурс] <http://www.emissia.org/offline/2012/1755.htm> (дата обращения 15.12.2016)

References

1. Memorandum EU Continuing Education 2000. // Society “Knowledge” of Russia [website]. URL: <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html> (reference date: 14.06.2016).
2. The General Conference of UNESCO. 36th Session, Paris 2011 36C / 19, September 5, 2011 Original: English Revision of the International standartanoy Classification of Education (ISCED). [Electronic resource]. Access: <http://www.ifap.ru/pr/2012/n120123a.pdf>
3. Bugaychuk KL Formal, non-formal and informal distance learning / KL. Bugaychuk // Proceedings of the twentieth anniversary conference of regional science and education networks RELARN — 2013 (1–6 June 2013, St. Petersburg). — St. Petersburg, 2013 — S.114–121.
4. Vershlovsky SG Continuing education: historical and theoretical analysis of the phenomenon [Text] / SG Vershlovsky. — SPb. : Anno, — 2008.
5. Kotlyarova IO, Prochazka M. informal education in lifelong obrazovaniyanauchno teaching staff. Bulletin of South Ural State University. Series: Education. Jurisprudence. 2016. T. 8. number 4. С. 16–22.
6. Muhlaeva TV International experience of non-formal adult education // Man and education. 2010. № 4 (25). Pp 158–162.
7. AV Okereshko Encouraging teachers to informal education. Problems of modern pedagogical education. 2016. № 51–5. Pp 310–319.
8. Onushkin VG, Ogarev, EI Adult education: Interdisciplinary Dictionary terminology. — SPb. — Voronezh, 1995. — 232 p.
9. Roytblat OV The development of non-formal education in the theory of the system of training of teachers: Abstract. Dis. Dr. ped. Sciences: 13.00.08 / Roytblat Olga. — St. Petersburg, 2015. — 50 p.
10. EM Harlanova Value concepts of “formal,” “informal” and additional education. Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University. 2016. № 7. S. 118–123.
11. Chekaleva NV, Roytblat OV Surtaeva NN The attitude to the process of integration of formal, non-formal and informal adult education [electronic resource] <http://www.emissia.org/offline/2012/1755.htm> (reference date 15/12/2016)

Новые правила оформления статей (шаблон оформления)

УДК □□□□□□□□□□

Имя Отчество (полностью) Фамилия^{1*}

¹ должность и место работы первого автора, Город,
Страна

*электронный адрес,

Имя Отчество (полностью) Фамилия^{2*}...

² должность и место работы второго автора, Город,
Страна

*электронный адрес

ЗАГОЛОВОК СТАТЬИ

должен кратко (чем меньше, тем лучше цитируется, не более 6–8 слов) и точно отражать тематику и результаты проведенного научного исследования

АННОТАЦИЯ

Введение: текст, текст, текст. (1–2 предложения)

Цель.

Методология и методики исследования.

Результаты.

Научная новизна.

Практическая значимость.

Приведенные части аннотации следует выделять соответствующими подзаголовками и излагать в данных разделах релевантную информацию. Рекомендуемый объем аннотации — 200–250 слов.

Ключевые слова: текст, текст, текст.

Ключевые слова являются поисковым образом научной статьи. Во всех библиографических базах данных возможен поиск статей по ключевым словам. В связи с этим, они должны отражать основную терминологию научного исследования. Рекомендуемое количество ключевых слов — 5–10.

И. О. Фамилия^{1*}, ... на английском языке

¹ Должность и место работы первого автора, Город,
Страна

на английском языке

*электронный адрес на английском языке,

И. О. Фамилия² на английском языке

² Должность и место работы второго автора, Город,
Страна

на английском языке

ЗАГОЛОВОК СТАТЬИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

ABSTRACT

Introduction: text, text, text.

Aim (Цель) text, text, text\

Methodology and research methods (Методология и методики исследования) ... text, text, text\

Results (Результаты) text, text, text\

Scientific novelty (Научная новизна) text, text, text\

Practical significance (Практическая значимость) text, text, text\

Keywords: text, text, text.

Введение

текст, текст, текст.

1–2 стр. — постановка научной проблемы, ее актуальность, связь с важнейшими задачами, которые необходимо решить, значение для развития определенной отрасли науки или практической деятельности. Во введении должна содержаться информация, которая позволит читателю понять и оценить результаты исследования, представленного в статье, без дополнительного обращения к другим литературным источникам. При его написании автор прежде всего должен заявить общую тему исследования. Далее необходимо раскрыть теоретическую и практическую значимость работы и описать наиболее авторитетные и доступные читателю публикации по рассматриваемой теме. Во введении автор также обозначает проблемы, не решенные в предыдущих исследованиях, которые призвана решить данная статья. Кроме этого, в нем выражается главная идея публикации, которая существенно отличается от современных представлений о проблеме, дополняет или углубляет уже известные подходы к ней; обращается внимание на введение в научное обращение новых фактов, выводов, рекомендаций, закономерностей. Цель статьи вытекает из постановки научной проблемы.

Обзор литературы

текст, текст, текст.

1–2 стр. Необходимо описать основные (последние по времени) исследования и публикации, на которые опирается автор; современные взгляды на проблему; трудности при разработке данной темы; выделение нерешенных вопросов в пределах общей проблемы, которым посвящена статья. Желательно рассмотреть 20–40 источников и сравнить взгляды авторов; часть источников должна быть англоязычной.

Материалы и методы

текст, текст, текст.

1–2 стр. В данном разделе описываются процесс организации эксперимента, примененные методики, даются подробные сведения об объекте исследования; указывается последовательность выполнения исследования и обосновывается выбор используемых методов (наблюдение, опрос,

тестирование, эксперимент, лабораторный опыт, анализ, моделирование, изучение и обобщение и т.д.).

Результаты исследования

текст, текст, текст.

В этой части статьи должен быть представлен систематизированный авторский аналитический и статистический материал. Результаты проведенного исследования необходимо описывать достаточно полно, чтобы читатель мог проследить его этапы и оценить обоснованность сделанных автором выводов. Это основной раздел, цель которого — при помощи анализа, обобщения и разъяснения данных доказать рабочую гипотезу (гипотезы). Результаты при необходимости подтверждаются иллюстрациями (таблицами, графиками, рисунками), которые представляют исходный материал или доказательства в свернутом виде. Важно, чтобы проиллюстрированная информация не дублировала уже приведенную в тексте. Представленные в статье результаты желательно сопоставить с предыдущими работами в этой области как автора, так и других исследователей. Такое сравнение дополнительно раскроет новизну проведенной работы, придаст ей объективности.

Результаты исследования должны быть изложены кратко, но при этом содержать достаточно информации для оценки сделанных выводов. Также должно быть обосновано, почему для анализа были выбраны именно эти данные.

Все названия, подписи и структурные элементы графиков, таблиц, схем и т.д. оформляются на русском и английском языках.

Обсуждение и заключения

текст, текст, текст.

Обсуждение и заключение. В этом разделе необходимо сопоставить полученные результаты с обозначенной в начале работы целью. В заключении суммируются результаты осмысления темы, делаются выводы, обобщения и рекомендации, вытекающие из работы, подчеркивается их практическая значимость, а также определяются основные направления для дальнейшего исследования в этой области. В заключительную часть статьи желательно включить попытки прогноза развития рассмотренных вопросов.

Литература

(Список использованных источников)

REFERENCES

Пример оформления списка литературы на русском языке.

1. Адамский А., Асмолов А. и др. Манифест «Гуманистическая педагогика: XXI века» // Учительская газета. 2015, 17 ноября. № 46.

2. Арешьева Ю. С., Тимофеева Н. Б. Продуктивная реализация идеи с помощью социального проекта в образовательном учреждении. // Эксперимент и инновации в школе. 2017. № 2. С. 34–36.

2. Белякова Е. Г. Смыслоориентированная педагогическая позиция // Педагогика. 2008. № 2. С. 49–54.

3. Загвязинский В. И. Наступит ли эпоха Возрождения? Стратегия инновационного развития российского образования. 2-е изд. Москва: Логос, 2015. 140 с.

4. Загвязинский В. И. О социальной значимости и востребованности педагогических исследований. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2016. № 5. С. 20–26.

5. Мухорьянова О. А., Недвижай С. В. Роль образовательных учреждений в развитии идеи социального предпринимательства среди молодежи [Электрон. ресурс] // Вестник Северо-кавказского гуманитарного института. 2015. № 3 (15). Режим доступа: [http://www.skgi.ru/userfiles/file/%e2%84%96%203\(15\).pdf](http://www.skgi.ru/userfiles/file/%e2%84%96%203(15).pdf) (дата обращения 18.02.2016).

6. Platonova R. I., Levchenkova T. V., Shkurko N. S., Cherkashina A. G., Kolodeznikova S. I. & Lukina T. N. Regional Educational Institutions With in Modern System of Education // IEJME-Mathematics Education. 2016. № 11 (8). P. 2937–2948.

Вначале публикуется литература на русском языке, затем интернет-ресурсы, затем — иностранные источники. ССЫЛКА ДОЛЖНА ОТКРЫВАТЬСЯ — НУЖНО ОБЯЗАТЕЛЬНО ПРОВЕРЯТЬ!!!

ВНИМАНИЕ: Нежелательны ссылки на диссертации и авторефераты диссертаций, авторам рекомендуется ссылаться на оригинальные статьи диссертантов по теме диссертационной работы, так как сами диссертации рассматриваются как рукописи и не являются печатными источниками.

Структура списка литературы на английском языке отличается от предписанной российским ГОСТом. Тире, а также символ // в описании на английском не используются. Вместо // название источника (журнала, сборника), где размещена статья, выделяется курсивом.

Примеры оформления литературы на английском языке

Описание статьи:

Ф И О: Zagurenko A. G., Korotovskikh V. A., Kolesnikov A. A., Timonov A. V., Kardymon D. V. Название статьи: Techno-economic optimization of the design of hydraulic fracturing (английский). Название журнала, где опубликована статья: Neftyanoe khozyaistvo (транслит). [Oil Industry (английский)]. 2008. № 11. P. 54–57. (In Russian)

Описание статьи из электронного журнала:

Ф И О: Swaminathan V., Lepkoswka-White E., Rao B. P. Название статьи: Browsers or buyers in cyberspace? An investigation of electronic factors influencing electronic exchange. Название электронного журнала, где опублико-

вана статья: Journal of Computer-Mediated Communication (английский). 1999. Vol. 5. № 2. Available at: <http://www.ascusc.org/jcmc/vol5/issue2/> (Accessed 28 April 2011).

ССЫЛКА ДОЛЖНА ОТКРЫВАТЬСЯ — НУЖНО ОБЯЗАТЕЛЬНО ПРОВЕРЯТЬ!!!

Описание материалов конференций:

Ф.И.О.: Usmanov T. S., Gusmanov A. A., Mullagalin I. Z., Muhametshina R. Ju., Chervyakova A. N., Sveshnikov A. V. Название статьи: Features of the design of field development with the use of hydraulic fracturing. Где опубликовано: Trudy 6 Mezhdunarodnogo Simpoziuma «Novye resursosberegayushchie tekhnologii nedropol'zovaniyai povysheniya neftegazootdachi» (транслит), [Proc. 6th Int. Symp. «New energy saving subsoil technologies and the increasing of the oil and gas impact»] (английский). Moscow, 2007. P. 267–272. (In Russian).

Описание книги (монографии, сборники):

Ф.И.О.: Kanevskaya R. D. Название: Matematicheskoe modelirovanie gidrodinamicheskikh protsessov razrabotki mestorozhdenii uglevodorodov (транслит). [Mathematical

modeling of hydrodynamic processes of hydrocarbon deposit development] (английский). Izhevsk, 2002. 140 p.

Описание Интернет-ресурса:

APA Style (2011). Available at: <http://www.apastyle.org/apa-style-help.aspx> (Accessed 5 February 2011).

Аффилиация авторов

Ф.И.О., организация(и) полностью, адрес организации(й) (требуется указать все места работы автора, в которых выполнялись исследования (постоянное место, место выполнения проекта и др.)), должность и ученое звание, ORCID ID, Researcher ID, электронная почта, телефон, почтовый адрес.

Приводится на русском и английском языках.

Вклад соавторов. В конце рукописи авторам необходимо включить примечания, в которых разъясняется фактический вклад каждого соавтора в выполненную работу. Порядок указания авторов и соавторов статьи согласуется ими самостоятельно. Приводится на русском и английском языках.

Уважаемые авторы и читатели!

Оплатить квитанцию можно в любом отделении БАНКА. Стоимость подготовки к печати рукописи 1 стр. текста — 600 руб. (word, 14 кг, 1,5 интервал)¹.

Стоимость одного дополнительного номера журнала с почтовой пересылкой 570 рублей. (Подписная цена журнала 420 рублей)

В графе «За журналы» нужно вписать номер журнала «Муниципальное образование: инновации и эксперимент», далее вписать количество журналов. Сумма платежа — общая.

Не забудьте указать ФИО плательщика, а также почтовый адрес с индексом для отправки почтовой корреспонденции. Скан оплаченной квитанции важно отправить по адресу:

sidenko@in-exp.ru

Директор Издательского дома Сиденко Алла Степановна

Извещение	<i>Форма № П/</i>					
	ООО «Инновации и эксперимент в образовании»					
	ИНН/КПП 7727626731/772601001			р /счет: 40702810038060147532		
	ПАО Сбербанк г. Москва					
	БИК 044525225			К/с 3010181040000000225		
	Ф.И.О. плательщика					
Кассир	Адрес плательщика, индекс					
	За подготовку рукописи к печати и бумажный вариант журнала «Муниципальное образование: инновации и эксперимент» 2017..№					
	Дата		Сумма платежа:		руб.	коп
	Плательщик (подпись)					
	Квитанция					
	<i>Форма № П/</i>					
ООО «Инновации и эксперимент в образовании»						
ИНН/КПП 7727626731/772601001			р /счет: 40702810038060147532			
ПАО Сбербанк г. Москва						
БИК 044525225			К/с 3010181040000000225			
Ф.И.О. плательщика						
Адрес плательщика, индекс						
За подготовку рукописи к печати и бумажный вариант журнала «Муниципальное образование: инновации и эксперимент» 2017 №						
Дата		Сумма платежа:		руб.	00	коп
Плательщик (подпись)						

Для аспирантов — льгота 50% от суммы оплаты. Необходим отзыв научного руководителя или справка из аспирантуры.

Оплата возможна по **безналичному расчету**. Для этого на электронный адрес Издательского дома «Инновации и эксперимент в образовании» sidenko@in-exp.ru высылаются: 1) заполненная квитанция, 2) реквизиты и координаты организации — плательщика. Наша бухгалтерия готовит пакет необходимых документов и отправляет заказчику для оплаты.

¹ оплачивается **только текст статьи**. (В оплату не включаются на русском и английском языках: аннотация, кл. слова, название, ФИО, должность, место работы, литература)