

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Регистрационное свидетельство ПИ № ФС77-36568 от 8 июня 2009 г.

Журнал входит в Перечень ведущих российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

Журнал выходит при поддержке Министерства образования Нижегородской области.

Учредитель и издатель — Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Нижегородский институт развития образования»

**Главный редактор**

**С. В. Наумов** — д. п. н., профессор, министр образования Нижегородской области

**Редакционная коллегия**

**Н. Ю. Бармин** — д. с. н., доцент, ректор ГБОУ ДПО НИРО, заместитель главного редактора

**О. С. Гладышева** — д. б. н., профессор, заведующая кафедрой здоровьесбережения в образовании ГБОУ ДПО НИРО

**И. В. Гребнев** — д. п. н., профессор ННГУ им. Н. И. Лобачевского

**И. Х. Каримова** — д. п. н., профессор, академик, вице-президент ГУ «Академия образования Таджикистана»

**Т. Н. Князева** — д. психол. н., профессор, заведующая кафедрой общей психологии НГПУ им. К. Минина

**М. А. Краснова** — к. п. н., доцент, проректор по научно-методической работе ГУО «Минский областной институт развития образования», Беларусь

**В. П. Ларина** — д. п. н., ректор АНОО ДПО (ПК) Академия образования взрослых «Альтернатива», г. Киров

## Содержание

16+

### Образовательная политика

#### Стратегия и управление

- А. А. Седельников, С. Д. Красноусов.** Проблемы и возможности использования сетевой формы реализации образовательных программ **4**
- К. М. Зайнетдинова, С. Б. Миронова.** Эффективные модели государственно-общественного управления образовательной организацией **10**
- С. А. Максимова.** Успешная социализация выпускников как критерий качества управления образовательной организацией **16**
- О. В. Плетенева, А. Б. Макарова, В. В. Целикова.** Управление внедрением проектно-дифференцированного обучения в образовательную деятельность школы **25**
- Е. Г. Гуцу, Е. В. Кочетова.** Управление развитием образовательной организации на основе результатов самооценки **30**
- Г. М. Сафина.** Реализация внутренней системы оценки качества образования **36**
- Ю. Г. Шихваргер.** Технологическое образование как объект модернизации управления образовательной системой **43**
- Л. П. Совина, Н. Ю. Ерофеева.** Корпоративное образование и взаимосвязь экономических и педагогических терминов в условиях образовательной организации **47**
- М. В. Федотова.** Эффективный контракт персонала, отнесенного к категории «Прочие работники» **53**
- С. Л. Ивашевский.** Принципы управления научной политикой образовательных организаций **57**

### Образовательный процесс: методы и технологии

#### Научно-методическое сопровождение

- Г. В. Раицкая.** Организационно-управленческие этапы внедрения модели решения проектных задач **66**
- С. К. Тивикова, Н. Н. Деменева, О. В. Колесова.** Управление процессом формирования читательской грамотности учащихся с помощью графических организаторов **71**
- А. Н. Новоселова, В. В. Киселев.** Актуальные вопросы совершенствования процесса аттестации специалистов ДОО **77**

#### Профессиональная компетентность будущих специалистов

- Е. Л. Родионова, Е. Ю. Илалдинова, С. В. Фролова.** Институт двойного наставничества — основа механизма постдипломного сопровождения выпускника целевой подготовки педагога **85**
- Д. Ю. Чупин.** Современные требования к содержанию подготовки педагогических кадров технологического профиля в Новосибирской области **92**
- А. Е. Бахмутский, А. С. Родиков.** Подходы к оценке компонентов педагогической компетентности будущих руководителей образовательных организаций **97**

*С. А. Максимова* — д. филос. н., профессор, проректор по научно-исследовательской и проектной деятельности ГБОУ ДПО НИРО

*В. В. Николina* — д. п. н., профессор кафедры педагогики и андрагогики ГБОУ ДПО НИРО

*А. Ю. Петров* — д. п. н., профессор, декан факультета профессионального технологического образования ГБОУ ДПО НИРО

*Ю. Н. Петров* — д. п. н., профессор, руководитель проектно-сетевого центра образования специалистов профессиональных образовательных организаций ГБОУ ДПО НИРО

*В. В. Прошкин* — д. п. н., профессор кафедры информационных технологий и математических дисциплин Киевского университета имени Бориса Гринченко, Украина

*Е. Л. Родионова* — к. п. н., заместитель министра образования Нижегородской области

*Г. П. Рябов* — к. ф. н., профессор, советник директора НИУ ВШЭ, Н. Новгород, член Комитета экспертов ЮНЕСКО и МОТ по образованию

*О. А. Сафонова* — д. п. н., профессор, главный научный сотрудник лаборатории социально-педагогических измерений в образовании ГБОУ ДПО НИРО

*С. А. Фадеева* — д. п. н., доцент, заведующая кафедрой теории и практики воспитания и дополнительного образования ГБОУ ДПО НИРО

*А. М. Фирсова* — д. п. н., профессор кафедры словесности и культурологии ГБОУ ДПО НИРО

#### Редакционный совет

*Л. В. Агафонцева* — к. п. н., доцент, ученый секретарь ГБОУ ДПО НИРО

*И. Н. Герасимова* — к. ф. н., ученый секретарь ГБОУ ДПО НИРО

*С. А. Носова* — начальник управления по контролю и надзору в сфере образования Министерства образования Нижегородской области

*А. М. Перецкая* — директор МБОУ СОШ № 14, г. Балахна

*Л. А. Сачкова* — к. п. н., директор МБОУ СОШ № 10, г. Павлово

*С. К. Тивикова* — к. п. н., доцент, заведующая кафедрой начального образования ГБОУ ДПО НИРО

*В. Н. Шмелев* — начальник отдела дошкольного и общего образования Министерства образования Нижегородской области

*М. В. Бывшева, С. Д. Томилова.* Проектирование практики студентов в непрерывной системе подготовки педагогических кадров \_\_\_\_\_ 103

*И. В. Герасимова.* Теоретико-методологическое обоснование проблемы управления культурным конфликтом учителя и ученика \_\_\_\_\_ 109

*И. В. Крыжановская, Л. Б. Бахтигулова.* Педагогические условия сопровождения профессионального самоопределения будущих бакалавров технических вузов \_\_\_\_\_ 117

*М. А. Головчин.* Семейная преемственность в профессии и самореализация учителей \_\_\_\_\_ 125

## Образовательная система: теория и практика

### Слово докторанту и аспиранту

*В. Я. Бармина.* Подготовка педагогов в системе повышения квалификации к проектно-дифференцированному обучению школьников \_\_\_\_\_ 132

*Т. Б. Ильина.* Технология формирования этнопедагогической компетентности педагогов в системе повышения квалификации \_\_\_\_\_ 136

*И. В. Панова, М. Г. Киселева.* Модель автоматизированной системы самообследования качества профессиональной деятельности педагога \_\_\_\_\_ 142

*М. В. Лупандина.* История становления детского технического творчества в России \_\_\_\_\_ 149

*М. В. Гринина.* Развитие профессионального образования в социально-экономических условиях малого города: теоретическое обоснование проблемы \_\_\_\_\_ 153

*М. С. Задворная.* Формирование готовности воспитателей к личностно ориентированному взаимодействию с детьми дошкольного возраста \_\_\_\_\_ 157

## Из истории народного образования

### Педагогика: вчера и сегодня

*Ю. И. Россова.* Вопросы управления школой в «новой педагогике» В. П. Вахтерова \_\_\_\_\_ 166

*Е. А. Слепенкова, С. А. Аксенов.* Отечественная школа в период революционных событий 1905 года \_\_\_\_\_ 172

*С. Ф. Жильцов, О. Н. Дружкова.* Образовательная и научная деятельность академика Г. А. Разуваева \_\_\_\_\_ 177

### Юбилейные даты

*В. С. Измозик.* В. И. Ленин как политик в период от Февраля к Октябрю 1917 года \_\_\_\_\_ 184

**Информация об авторах** \_\_\_\_\_ 193

*Ответственный секретарь* С. Ю. Малая

*Редактор* А. Л. Чипинская

*Компьютерная верстка* О. Н. Барабаш

*Компьютерный набор* М. В. Семикова

*Художник* Д. Ю. Брыксин

*Макет* А. М. Васина, О. В. Кондрашиной

*Адрес редакции, издателя, типографии:*

603122, Нижний Новгород, ул. Ванеева, д. 203. Тел./факс (831) 468-08-03.

Сайт [www.nizhobr.niromn.ru](http://www.nizhobr.niromn.ru). E-mail: [niobr2008@niro.nnov.ru](mailto:niobr2008@niro.nnov.ru)

Распространяется по подписке. Подписной индекс по объединенному каталогу «Пресса России» — 45258. Периодичность — 4 раза в год.

Все права защищены. Использование и перепечатка материалов, опубликованных в журнале, допускаются только с разрешения редакции, ссылка на «Нижегородское образование» обязательна.

© ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», 2017

# **ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА**



# Стратегия и управление

## ПРОБЛЕМЫ И ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЕТЕВОЙ ФОРМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ



А. А. СЕДЕЛЬНИКОВ,  
кандидат педагогических наук,  
ведущий научный сотрудник кафедры  
управления, экономики и права  
КК ИПК (Красноярск)  
[sedelnikov24@gmail.com](mailto:sedelnikov24@gmail.com)



С. Д. КРАСНОУСОВ,  
кандидат юридических наук,  
доцент, исполняющий обязанности  
заведующего кафедрой управления,  
экономики и права  
КК ИПК (Красноярск)  
[skrasnousov@gmail.com](mailto:skrasnousov@gmail.com)

Статья посвящена вопросам исполнения положений законодательства о сетевых формах реализации образовательных программ. Авторы предлагают свой вариант содержания научно-методических рекомендаций для руководителей образовательных организаций, специалистов и руководителей органов управления образованием — учредителей образовательных организаций. Особое внимание в статье уделено анализу возможностей оформления отношений сетевого сотрудничества образовательных организаций с точки зрения права.

The article is devoted to the implementation of the provisions of the legislation on the network forms of the implementation of educational programs. The authors offer their own version of the content of scientific and methodological recommendations for heads of educational organizations, specialists and heads of educational management bodies — founders of educational organizations. Particular attention in the article is given to the analysis of the possibilities of formalizing the relations of network cooperation of educational organizations from the point of view of law.

**Ключевые слова:** образование, управление, сеть, образовательная программа, договор, рекомендации, сетевой образовательный комплекс

**Key words:** *education, management, network, educational program, agreement, recommendations, network educational complex*

**Ф**едеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее — Закон об образовании) среди основных принципов государственной политики и правового регулирования в сфере образования провозгласил «сочетание государственного и договорного регулирования отношений в сфере образования» [1, пп. 12 п. 1 ст. 3].

Указанный принцип расширяет права и возможности руководителей образовательных организаций (далее — руководители) для выстраивания стратегий управления организациями с использованием свободно ими создаваемых разнообразных «горизонтальных» связей с другими участниками отношений в сфере образования [1, пп. 32 ст. 2] и структурными элементами системы образования [1, пп. 1—5 п. 1 ст. 10]. При этом руководитель может выстраивать гражданско-правовые отношения с иными организациями, полезными для реализации образовательных программ, выходить при необходимости за пределы системы образования.

Конкретизацию этих новых, не обусловленных административными распоряжениями и указаниями, возможностей для руководителей дают предписания ст. 15 Закона об образовании [1] о сетевой форме реализации на договорной основе образовательных программ.

Норма предполагает возможность освоения обучающимися образовательных программ с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, а также с использованием ресурсов иных организаций, перечень которых остается открытым.

Основная цель этой инновации состоит в том, чтобы образование стало более качественным, доступным, индивидуализированным и эффективным.

Повышение качества образования возможно в том числе и за счет сетевого взаимодействия успешных образовательных организаций с образовательными организациями, находящимися в сложных социальных условиях или по иным причинам демонстрирующими более низкие, в сравнении с аналогичными, образовательные достижения своих обучающихся.

---

Повышение качества образования возможно и за счет сетевого взаимодействия успешных образовательных организаций с образовательными организациями, находящимися в сложных социальных условиях.

Потенциал повышения доступности качественного образования может быть реализован, например, за счет организации сетевого взаимодействия между образовательными организациями, выполняющими различные образовательные программы, включая профильное обучение на старшей ступени общеобразовательных организаций и дополнительные образовательные услуги общеразвивающего и профориентационного характера. В условиях такого рода сетевых взаимодействий образовательных организаций решаются задачи индивидуализации образования для обучающихся в более чем одной образовательной организации.

Консолидация ресурсов участников сетевой формы реализации образовательных программ позволяет по-новому ставить и решать задачи более рационального использования ресурсов образовательных организаций, привлечения новых ресурсов сторонних организаций для целей реализации основных и дополнительных образовательных программ.

Практическая актуальность реализации предписания ст. 15 Закона об образовании не вызывает сомнений. Однако практическая реализация этой перспективной нормы сталкивается с целым рядом проблем и препятствий, которые необходимо выявить, понять, проанализи-

ровать и найти решения по их преодолению.

Построение партнерского сетевого взаимодействия для реализации образовательных программ с участием и использованием возможностей и ресурсов более чем одной организации относится к сфере компетенции их органов управления.

Ключевой сложностью сегодня является отсутствие разработанных научно-методических рекомендаций для руководителей, специалистов и руководителей органов управления образованием по:

- ✓ основным вопросам управленческого проектирования организационных структур рациональных и эффективных сетей партнерских гражданско-правовых отношений;

- ✓ совместной деятельности (включая организацию совместной финансово-хозяйственной деятельности);

- ✓ совместному и равноправному управлению сетевым взаимодействием при реализации совместных образовательных программ в сетевой форме.

Отмеченное обстоятельство не позволяет организациям дополнительного профессионального образования сформировать образовательные программы, курсы, модули повышения квалификации для указанных выше категорий руководителей

и специалистов по вопросам организации сетевой формы реализации образовательных программ.

Это порождает квалификационные и компетентностные дефициты

у руководителей, препятствующие практическому использованию ими такого механизма для освоения и осуществления нового для них типа совместной, партнерской управленческой деятельности, основанной не на нормативно установленных отношениях административной иерархии, а на добровольных граждан-

ско-правовых договорных основаниях. Отметим, что сама эта деятельность должна быть направлена на поиск, привлечение и эффективное использование в совместно управляемой партнерской образовательной деятельности новых ресурсов повышения качества и доступности образования, его индивидуализации в интересах получателей образования.

Первичной и определяющей дальнейшее развитие задачей руководителя при проектировании сетевой формы реализации образовательных программ является выбор варианта оформления договорных отношений с партнером или партнерами сетевого взаимодействия, наиболее адекватного целям и задачам проектируемой совместной деятельности.

Статья 15 Закона об образовании не дает на этот счет однозначных ориентиров и рекомендаций, но заданы следующие существенные условия договора о сетевой форме реализации образовательных программ:

- «— вид, уровень и (или) направленность образовательной программы (часть образовательной программы определенных уровня, вида и направленности), реализуемой с использованием сетевой формы;

- статус обучающихся в организациях, правила приема на обучение по образовательной программе, реализуемой с использованием сетевой формы, порядок организации академической мобильности обучающихся (для обучающихся по основным профессиональным образовательным программам), осваивающих образовательную программу, реализуемую с использованием сетевой формы;

- условия и порядок осуществления образовательной деятельности по образовательной программе, реализуемой посредством сетевой формы, в том числе распределение обязанностей между организациями, порядок реализации образовательной программы, характер и объем ресурсов, используемых каждой

Первичной задачей руководителя при проектировании сетевой формы реализации образовательных программ является выбор варианта оформления договорных отношений с партнером.

организацией, реализующей образовательные программы посредством сетевой формы;

— выдаваемые документ или документы об образовании и (или) о квалификации, документ или документы об обучении, а также организации, осуществляющие образовательную деятельность, которыми выдаются указанные документы;

— срок действия договора, порядок его изменения и прекращения» [1, п. 2, 3 ст. 15].

Закон об образовании не устанавливает новые формы, виды и наименования гражданско-правовых договоров, не предусмотренные Гражданским кодексом Российской Федерации (далее — ГК РФ) [2, ст. 421; 3]. Следовательно, договор о сетевой форме реализации образовательных программ должен быть оформлен в той или иной форме гражданско-правового договора из перечня, предусмотренного частью второй ГК РФ [3], с обязательным внесением в него положений договора, предусмотренных Законом об образовании [1, п. 3 ст. 15] и приведенных выше.

Перечисленные требования вполне соответствуют такому виду договора, предусмотренного главой 55 ГК РФ [3], как договор простого товарищества (о совместной деятельности) юридических лиц без образования нового юридического лица, в том числе без цели извлечения прибыли.

Этот договор предусматривает формирование общего имущества сторон, предусматривающего «характер и объем ресурсов, используемых каждой организацией, реализующей образовательные программы посредством сетевой формы» [1, п. 3 ст. 15].

Такая консолидация имущества не влечет налоговых выплат с ее объема, что является одним из преимуществ данной формы договорных отношений для участников сетевой формы реализации образовательных программ.

Отметим, что реализация данного типа договора связана с определенными практическими трудностями, прежде всего с требованием ведения обособленного баланса в системе бухгалтерского и налогового учета, отчетности сторон договора. Как правило, централизованные бухгалтерии, обслуживающие образовательные организации, отрицательно относятся к усложнению своих форм бухгалтерского учета.

Договор о сетевой форме реализации образовательных программ должен быть оформлен в той или иной форме гражданско-правового договора из перечня, предусмотренного частью второй ГК РФ.

В Законе об образовании не говорится об обязанности использовать именно такой вид договора [1, п. 3 ст. 15], и руководители могут выбрать иной вариант, более простой, чем договор о совместной деятельности.

Таким договором может быть, например, рамочное соглашение о сотрудничестве организаций в целях сетевой формы реализации образовательных программ. Реализация такого соглашения повлечет заключение иных договоров, конкретизирующих финансовые и имущественные отношения сторон в сетевом взаимодействии: договор аренды, договор ссуды (безвозмездного целевого использования имущества) и др.

Обзор и анализ применения различных видов гражданско-правовых договоров для юридического оформления правоотношений по поводу сетевой формы реализации образовательных программ необходимо представить руководителям организаций в разработанных для них научно-методических рекомендациях.

Кроме того, рекомендации должны содержать описание и анализ вариантов выстраивания сетевых взаимодействий между различными субъектами сетевых взаимодействий:

✓ несколько образовательных организаций одного уровня управления и бюджета (муниципальное учреждение с муниципальным, государственное учреждение с государственным). При этом необ-

ходимо дать представление об особенностях сетевых взаимодействий трех типов образовательных учреждений: казенных, бюджетных и автономных;

✓ образовательные организации разных уровней управления и бюджетов (государственная образовательная организация с муниципальной образовательной организацией) с учетом различий между казенными, бюджетными и автономными учреждениями;

✓ государственная (муниципальная) образовательная организация с частной (негосударственной) образовательной организацией.

Научно-методические рекомендации по сетевому взаимодействию должны представить руководителям особенности вариантов организации такого взаимодействия между образовательными организациями различного вида и уровней образования.

В круг возможных участников сетевой формы реализации образовательных программ Закон об образовании допускает не только организации, осуществляющие образовательную деятельность, но также и «научные организации, медицинские организации, организации культуры, физкультурно-спортивные и иные организации, обладающие ресурсами, необходимыми для осуществления обучения, проведения учебной и производственной практики и осуществления иных видов

учебной деятельности, предусмотренных соответствующей образовательной программой» [1, ст. 15].

Ключевыми для понимания здесь являются два следующих момента. Во-первых, кроме перечисленных в

Законе об образовании научных организаций и организаций социального обслуживания населения, не осуществляющих образовательную деятельность, к сетевой форме реализации образовательных про-

грамм допускаются любые «иные организации» [5], обладающие ресурсами, необходимыми для осуществления обучения, и готовые эти ресурсы предоставить для «осуществления обучения» [1, ст. 15]. При отсутствии законодательных требований к таким организациям мы можем говорить о возможности отнесения к ним организаций всех организационно-правовых форм, предусмотренных гражданским законодательством.

В связи с этим научно-методические рекомендации по сетевому взаимодействию должны содержать разъяснения руководителям особенностей вариантов организации и правового оформления сетевого взаимодействия с этим потенциально более широким кругом субъектов сетевого взаимодействия, типовые модели возможных вариантов сетевой организации образовательной деятельности и типовые формы договоров, заключаемых в рамках сетевого взаимодействия с такого рода участниками правоотношений.

На базе разработанных научно-методических рекомендаций по вариативным формам организации сетевой формы реализации образовательных программ организации дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) в субъектах РФ будут иметь возможность организовать постоянную информационную и консультационную поддержку руководителей, а также разработать и реализовать образовательные программы, курсы повышения квалификации по вопросам практической организации сетевой формы реализации образовательных программ, специфики правовых оснований, методов, форм и процедур нового типа совместного, партнерского управления совместной деятельностью [4].

Изложенное выше позволяет сделать следующие выводы.

Статья 15 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» открывает возможности для реализации

Научно-методические рекомендации по сетевому взаимодействию должны представить руководителям особенности вариантов организации взаимодействия между образовательными организациями различного вида и уровней образования.

новых принципов, подходов и методов «горизонтальной» [5], не управляемой «сверху», а осуществляемой по инициативе образовательных организаций реструктуризации в различных территориальных и межтерриториальных образовательных сетях и системах образования с формированием совершенно нового феномена — «сетевого образовательного комплекса», в отличие от широко распространившихся в последнее время в регионах «территориальных образовательных комплексов» с поглощением последних в качестве филиалов образовательных организаций, существовавших ранее в виде самостоятельного юридического лица.

Структурно-функционально «сетевой образовательный комплекс» представляет собой выделенные образовательными организациями их внутренние структурно-функциональные фрагменты для включения их в совместно осуществляемую образовательную деятельность по реализации тех или иных образовательных программ. Также образовательные организации и присоединившиеся к совместной деятельности иные юридические лица, в том числе не образовательные организации, выделяют, объединяют и включают для целей совместной деятельности часть своих ресурсов имущественного и неимущественного характера.

Созданный на основании гражданско-правового договора (или пакета договоров) «сетевой образовательный комплекс» фактически и юридически представляет собой новый объект управления, субъектом управления которым не вправе быть ни один из руководителей организаций-участников единолично, без согласия других коллег-руководителей.

Такая ситуация порождает необходимость коллегиального проектирования и формирования нового правомочного субъекта

управления по процедурам уступки прав, обмена функциями и полномочиями управления, их взаимного делегирования, а также распределения связанных с этим обязанностей, обязательств и ответственности.

Результаты и итоги этого закрепляются участниками в гражданско-правовом договоре. Как правило, наиболее важные функции и полномочия управления, а также вопросы управления

выделенными ресурсами стороны договора относят к совместной, коллегиальной компетенции. И это совершенно иной тип управления, отличный от привычной практики административного единоличного управления, традиционно устоявшейся в российском образовании.

Инициативное коллегиальное проектирование, юридическое оформление в форме гражданско-правового договора, фактическое формирование и обеспечение функционирования нового «сетевого» объекта управления, а также коллегиальное или иным образом коллективно распределенное управление им не имеет сегодня необходимого и достаточного научно-методического обеспечения и образовательного сопровождения руководителей образовательных организаций в учреждениях дополнительного профессионального образования работников образования, что является серьезной проблемой и реальным препятствием в практической реализации новых перспективных подходов к реструктуризации образовательных сетей на принципах сетевой формы реализации образовательных программ в целях повышения доступности, качества, индивидуализации и эффективности образования.

Образовательные организации и присоединившиеся к совместной деятельности иные юридические лица выделяют, объединяют и включают для целей совместной деятельности часть своих ресурсов.

## ЛИТЕРАТУРА

---

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (последняя редакция) // URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/).

2. Гражданский кодекс Российской Федерации: Ч. 1 // URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_5142/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_5142/).

3. Гражданский кодекс Российской Федерации: Ч. 2 // URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_9027/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_9027/).

4. *Зубарева, Т. А.* Эффективность модели сетевого открытого взаимодействия образовательных учреждений как ресурс инновационного развития / Т. А. Зубарева // Мир науки, культуры, образования. — 2009. — № 5. — С. 178—184.

5. Реализация вариативных моделей сетевого взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования в рамках организации внеурочной деятельности: методические рекомендации / под ред. А. В. Золотаревой. — Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2011. — 312 с.

## ЭФФЕКТИВНЫЕ МОДЕЛИ ГОСУДАРСТВЕННО-ОБЩЕСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ



**К. М. ЗАЙНЕТДИНОВА,**  
кандидат филологических наук,  
доцент, заведующая кафедрой управления  
развитием образования СОИРО (Саратов)  
[zkm75@rambler.ru](mailto:zkm75@rambler.ru)



**С. Б. МИРОНОВА,**  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры управления  
развитием образования СОИРО (Саратов)  
[afmsb25@mail.ru](mailto:afmsb25@mail.ru)

Статья посвящена вопросам обеспечения информационной открытости образовательных организаций и участия общественности в образовательной политике региона. Представленный инновационный проект описывает создание типовой модели государственно-общественного управления школой за счет включения различных институциональных форм государственно-общественного управления муниципального уровня. Проект направлен на выявление наиболее эффективных образцов коллегиального управления организацией, развитие социального партнерства и сетевого взаимодействия в системе образования Саратовской области.

The article is devoted to the issues of ensuring the information openness of educational organizations and public participation in the educational policy of the region. The presented

innovative project describes the creation of a typical model of public management of the school through the inclusion of various institutional forms of an educational organization on the municipal level. The project is aimed at identifying the most effective examples of collegial management of the organization, the development of social partnership and networking in the education system of Saratov region.

**Ключевые слова:** *управление образованием, модель государственно-общественного управления, сетевое взаимодействие образовательных организаций*

**Key words:** *education management, state-public management model, network interaction of educational organizations*

Объективные изменения в системе современного российского образования, связанные с различными модернизационными процессами во всех областях развития общества, определяют новые модели существования и функционирования образовательного пространства. Создание условий для достижения современного качества образования, его соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства, необходимость быстрой адаптации к условиям международной конкурентоспособности можно рассматривать как один из обязательных аспектов эффективного развития инновационного общества, инновационной экономики, инновационного образования [7].

На протяжении всего становления российского государства как демократического, а в последние годы особенно, популярны представления о качественном образовании как обязательном условии повышения уровня всех сфер жизни каждого человека в контексте эффективного экономического развития страны, что требует преобразования равноуровневого взаимодействия государства, региона, муниципалитета и социального окружения в сфере образования.

Часто в социальной среде, общественном континууме ставится под сомнение безусловное качество предоставляемых образовательных услуг, вследствие чего усиливается негативное к ним отношение, основанное на неприятии целого ряда реализуемых в стране направлений реформы образования. Одновременно с этим

очевидно, что социум все больше заинтересован в получении объективной и открытой информации о функционировании образовательной среды, включении общественности в управление образовательными ресурсами. Очевидно, что, в свою очередь, государство на пути преодоления традиционной замкнутости создает условия для полилового конструктивного общения в вопросах функционирования и развития образования (примером может послужить система общественных консультаций и общественного обсуждения).

Федеральное законодательство определяет «демократический характер управления образованием, обеспечение прав педагогических работников, обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся на участие в управлении образовательными организациями» в качестве одного из основных принципов государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования [8]. Соответственно концептуальным центром системы государственно-общественного управления становится единое понимание государством и обществом значимости образовательных проблем и путей их совместного решения на федеральном, региональном, муниципальном уровнях.

Изучение вопросов государственно-общественного управления в образовании не ново: некоторые наблюдения, связанные с привлечением общественности к управлению образованием, актуальны и для зарубежных, и для российских исследователей педагогических теорий с

начала XX века до настоящего времени. Например, историческое становление России неразрывно связано с идеей государственно-общественного управления, имеющей основательные корни: епархиальные училищные советы, волостные общины, попечительские советы гимназий и реальных училищ, земские управы так или иначе были вовлечены в определение характера взаимоотношений всех участников образовательной парадигмы [2].

На современном этапе внимание к вопросам государственно-общественного управления оказывается не только актуальным, но и необходимым требованием для, например, эффективной и корректной реализации федеральных государственных образовательных стандартов, поэтому так велико внимание и теоретиков, и практиков к заявленной проблеме.

Теоретические основы исследуемой проблемы прослеживаются в трудах Д. А. Метелкина, И. М. Гриневиц, А. А. Седельникова, С. Г. Косарецкого, Е. Н. Шимутиной и др. Реферативный анализ справочной литературы показал, что большинство исследователей сходится в некоторых позициях.

✓ Условием успешной реализации модели государственно-общественного управления образованием в современной России становятся формирование общественных органов управления на всех уровнях в образовательном

пространстве Российской Федерации и регионов с определением целевых установок, аспектов и направлений корректной деятельности, статуса и полномочий для реального участия в управленческом

процессе; определение доли практического участия в управлении региональных и муниципальных общественных структур, заинтересованных в результатах образовательной деятельности [1].

✓ Принципы формирования государственно-общественных отношений в образовании оказываются обязательным компонентом актуализации ГОУ. Наряду с независимостью, законностью, направленностью, гласностью и открытостью деятельности особую значимость приобретает право отдельного субъекта на участие в управлении образованием всех уровней [4].

✓ В сложившейся ситуации оптимальным представляется синтез трех ключевых подходов: социально-политического, педагогического, управленческого — эффективного функционирования государственно-общественного управления образовательной организацией за счет их содержательной комплементарности [5].

Отражение каждого из вышеуказанных подходов на федеральном и региональном уровнях представляет систему государственно-общественного управления в образовании, основной идеей которого является в том числе и построение системы органов государственно-общественного управления на институциональном уровне. Для решения этой проблемы в Саратовском областном институте развития образования разработан инновационный проект, предполагающий создание на региональном уровне типовой модели государственно-общественного управления образовательной организацией за счет включения в ее структуру различных институциональных моделей ГОУ муниципального уровня.

Под *типовой моделью* понимается некая типизированная, референтная структура ГОУ в образовательной организации. Типовая (референтная) модель («reference model») государственно-общественного управления отражает ее целевое, то есть наиболее эффективное состояние, соответственно, подобный тип модели может создаваться на основе либо теоретически обоснованных подходов, либо определения «лучшей практики» [3].

Авторам статьи типовая модель в графическом изображении видится как не-

На современном этапе внимание к вопросам государственно-общественного управления оказывается не только актуальным, но и необходимым требованием для эффективной и корректной реализации федеральных государственных образовательных стандартов.

кая целостность, разделенная на шесть отдельных секторов, являющихся структурными элементами единой модели. При этом каждый сегмент способен существовать отдельно как самостоятельный вариант ГОУ, сконцентрированный на конкретных субъектах и объектах управления школой. Моделирование представляет собой детализированный и последовательный учет получаемых изменений функционирования школы в рамках каждого сектора, определение и систематизацию максимально эффективных инвариантных и вариативных форм общественного управления и создание комплексной эталонной модели на региональном уровне.

Таким образом, создание типовой эталонной модели ГОУ в контексте изучения и обобщения практического опыта выступает в качестве концептуальной идеи инновационного проекта. Его успешная реализация диктует необходимость расширения количества участников (по количеству выделенных секторов) — базовых образовательных организаций — и определения конкретных хронологических рамок предполагаемой деятельности.

Так, участниками инновационного проекта по созданию комплексной референтной модели оказываются различные образовательные организации, представляющие апробацию конкретного сегмента модели ГОУ в определенной межмуниципальной зоне Саратовской области:

✓ МОУ «Гимназия № 1» г. Балашова (модель социально активной школы);

✓ МАОУ «Гимназия № 1» г. Балакова (модель системы родительского самоуправления в системе ГОУ);

✓ МОУ «Национальная татарская гимназия» г. Саратова (модель обеспечения общественного участия в управлении образовательной организацией — Управляющий совет);

✓ МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 1 р. п. Степное» Советского района (модель общественного участия в ГОУ — социальное партнерство со сторонними организациями);

✓ МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 7 г. Ртищево» (модель профессионального самоуправления в системе ГОУ);

✓ МБОУ «Гимназия № 8» г. Энгельса (модель ученического самоуправления в системе ГОУ).

Срок действия проекта — с сентября 2016 года по сентябрь 2018 года. На *пер-*

*вом этапе*, к окончанию 2017 года, планируется определение механизмов формирования эталонных моделей успешного функционирования каждого сегмента в струк-

туре ГОУ, что позволит обозначить спектр вариативных форм общественного управления. При этом прогнозирование успешности регламентировано достижением конкретного результата отражено в программе деятельности региональной инновационной площадки, созвучной проблематике данного исследования.

*Второй этап* предполагает создание комплексной модели, сочетающей лучшие практики, позволяющие говорить о выявлении эффективных инвариантных форм ГОУ, наличие данных о которых ориентировано на сокращение издержек и времени при необходимости модернизации той или иной организации [3]. То есть при внедрении типовой комплексной модели и ее отдельных элементов в любые образовательные организации региона происходят минимизация затрат и положительное соотношение результатов к запросам, целям и средствам реализации самой модели, что будет являться ключевым показателем эффективности, в том числе включая независимую оценку качества образования [8].

Таким образом, основная идея данного проекта состоит в разработке структуры сетевого взаимодействия эффективных моделей-сегментов государственно-общественного управления и определении их значимости в конструировании типовой комплексной модели ГОУ региональ-

Создание типовой эталонной модели ГОУ в контексте изучения и обобщения практического опыта выступает в качестве концептуальной идеи инновационного проекта.

ной системы образования. Именно постановка проблемы функционирования и развития образования в центр внимания общественности, расширение коллегиальных, демократических форм управления, воплощение в жизнь государственно-общественных принципов управления; развитие социального партнерства и сетевого взаимодействия в системе образования и рассмотрение его в качестве пути решения актуальных проблем развития и модернизации образования через внедрение механизма общественного управления — типовой региональной модели ГОУ — полностью удовлетворяют принципам государственной и региональной политики в сфере образования.

Поддержка процессов выстраивания образовательными организациями на муниципальном уровне пространства социального партнерства, гражданской инициативы и общественной самоорганизации, включающей, кроме обучающихся, всех участников образовательных отношений и иных представителей местного сообщества становится индикатором системных эффектов реализации представленного проекта. При этом следует учитывать, что чаще всего инновационные проекты в образовании разрабатываются на основе единой, традиционной системы, сложившейся в отечественном образовании путем поиска новых ценностных приорите-

тов в организации образовательного процесса, новых педагогических технологий, критериев оценки деятельности школы, принципов управления школой.

Создание типовой региональной модели государственно-общественного управления позволит не только решить актуальные задачи функционирования инновационного образовательного пространства, но и обозначить инновационные векторы совместной деятельности, в круг которой попадают все субъек-

ты образовательной деятельности на уровне региона.

Успешное распространение в массовую практику результатов деятельности по созданию эффективной модели государственно-общественного управления образовательной организацией предполагает актуализацию некоторых эффектов:

✓ *культурологический эффект* ориентирован на увеличение доли рефлексирующих участников образовательных отношений, рассматривающих управление образованием как неотъемлемую часть культуры личности, продиктованную современными принципами государственной политики в системе образования;

✓ *антропоцентрический эффект* продиктован всеми направлениями модернизации системы общего образования в части рассмотрения обучающегося как полноправной личности, а любого участника образовательных отношений — как возможного субъекта управления;

✓ *социальный эффект* ориентирован на положительную динамику качества образования в образовательных организациях — участниках инновационной площадки;

✓ *управленческий эффект*, обозначающий практику развития центра разработки и внедрения региональной типовой модели ГОУ как определенного элемента инновационной информационно-образовательной среды общего образования в образовательном контексте развития региона.

Реализация проекта будет способствовать построению оптимальной технологической модели, сочетающей вариативные и инвариантные формы общественного управления. Устойчивость результатов инновационного проекта поэтапно обеспечивается научно-методическим сопровождением — разработкой методических рекомендаций, презентационных материалов.

Инновационный проект в прямом функционировании существенно повысит роль государственно-общественных отношений

Реализация проекта будет способствовать построению оптимальной технологической модели, сочетающей вариативные и инвариантные формы общественного управления.

между школой и окружающим ее сообществом через создание и внедрение механизмов совместной деятельности. Соответственно, реализация проекта позволит:

- ✓ повысить качество образования с учетом внедрения новых образовательных стандартов;
- ✓ активизировать деятельность по развитию педагогического потенциала;
- ✓ улучшить современную образовательную инфраструктуру;
- ✓ расширить самостоятельность образовательных организаций;
- ✓ перевести на качественно более высокий уровень образовательную среду образовательных организаций — базовых площадок реализации проекта;
- ✓ рассматривать родителей и представителей местного сообщества в качестве полноправных, а не формальных участников общешкольной жизни;
- ✓ мотивировать педагогический коллектив к инновационной деятельности;
- ✓ создавать условия для обеспечения постоянного расширения и развития сети

участников государственно-общественного управления образовательными организациями региона.

При этом следует учитывать систему рисков полей, сопровождающих функционирование проекта. Тот факт, что участниками инновационной площадки оказываются сразу шесть образовательных организаций, апробирующих лишь конкретный сегмент модели государственно-общественного управления, свидетельствует, о том что при определении и внедрении типовой региональной модели ГОУ некоторые аспекты в силу разных обстоятельств могут оказаться либо неэффективными, либо не несущими инновационного содержания. Соответственно, референтная региональная модель предположительно будет представлять шестикомпонентную структуру, однако количество компонентов может быть сокращено или увеличено в зависимости от итогов реализации проектного исследования.

Референтная региональная модель предположительно будет представлять шестикомпонентную структуру.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Адаменко, С. В.* Роль органов государственно-общественного управления в защите прав несовершеннолетних / С. В. Адаменко // Государственно-общественное управление как стратегическое направление развития современной школы : методические материалы / авт.-сост. И. М. Гриневич. — Ставрополь : СКИРО ПК и ПРО, 2012. — С. 111—113.
2. *Гусаров, В. И.* Государственно-общественное образование : монография / В. И. Гусаров. — Самара : Изд-во НТЦ, 2006. — 259 с.
3. *Клименко, А. В.* Эталонные модели организации деятельности в государственном секторе // URL: <https://www.hse.ru/org/projects/27014029/>.
4. *Ковальчук, И. Ю.* Роль ученического самоуправления в системе государственно-общественного управления образовательным учреждением / И. Ю. Ковальчук // Государственно-общественное управление как стратегическое направление развития современной школы : методические материалы / авт.-сост. И. М. Гриневич. — Ставрополь : СКИРО ПК и ПРО, 2012. — С. 95—106.
5. *Лозовая, М. М.* Участие родительской общественности в управлении школой / М. М. Лозовая // Государственно-общественное управление как стратегическое направление развития современной школы : методические материалы / авт.-сост. И. М. Гриневич. — Ставрополь : СКИРО ПК и ПРО, 2012. — С. 107—111.
6. *Седельников, А. А.* Проблемы и задачи развития государственно-общественного управления образованием / А. А. Седельников // Нижегородское образование. — 2012. — № 2. — С. 26—30.
7. Письмо Министерства образования и науки России от 22 апреля 2015 г. № 08-1729 «О направлении методических рекомендаций» // URL: [http://www.lexed.ru/ezhemesyachnye-obzory-zakonodatelstva-ob-obrazovanii/detail.php?ELEMENT\\_ID=5388/](http://www.lexed.ru/ezhemesyachnye-obzory-zakonodatelstva-ob-obrazovanii/detail.php?ELEMENT_ID=5388/).
8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». — 21-е изд. — СПб. : Питер, 2014. — 240 с.



## УСПЕШНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ВЫПУСКНИКОВ КАК КРИТЕРИЙ КАЧЕСТВА УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ

С. А. МАКСИМОВА,  
доктор философских наук,  
профессор, проректор по научно-исследовательской  
и проектной деятельности НИРО  
*MaksimovaSA@niro.nnov.ru*

В статье показана взаимосвязь существующих моделей управления в современных образовательных организациях и личностных результатов выпускников школы, рассматриваемых автором как фактор их успешной социализации. Анализируется соответствие моделей управления образовательными организациями в современной социокультурной ситуации.

The article shows the interrelation of existing management models in modern educational organizations and personal results of school graduates, considered by the author as a factor of their successful socialization. The conformity of management models of educational organizations in the modern socio-cultural situation is analyzed.

**Ключевые слова:** *успешная и деструктивная социализация, личностные результаты, психологические особенности личности, формирование идентичности личности, положительная и отрицательная идентификация, молодежное общественное движение, перспективная модель управления школой*

**Key words:** *successful and destructive socialization, personal results, psychological features of the individual, the formation of the identity of the individual, positive and negative identification, youth social movement, a promising model of school management*

Одной из отличительных черт федеральных государственных образовательных стандартов, на протяжении шести лет реализующихся в российской системе образования, является определение результатов деятельности образовательной организации на трех уровнях: личностном, метапредметном и предметном.

При этом подход к описанию и измерению предметных результатов в целом может быть охарактеризован как сформировавшийся и по содержанию, и по технологиям, и по контролю. Так, на фе-

деральном уровне разработаны и утверждены примерные образовательные программы, определяющие содержание обучения по предметным областям; предлагаемый перечень (интерактивных) методов и средств обучения обусловлен системно-деятельностным подходом к образованию школьников; зафиксированы унифицированные процедуры контроля предметных результатов школьников — от ВПР до ЕГЭ. Иначе обстоит дело с формированием и оценкой метапредметных, в особенности — личностных, достижений обучающихся.

Приступая к рассмотрению проблемы, вынесенной нами в заглавие статьи, мы неизбежно оказываемся в зоне содержательно-методологической неизвестности: сложно разработать систему единых, непротиворечивых и обладающих всеобщей разрешающей силой подходов к формированию и оценке личностных достижений обучающихся. В связи с этим данная статья представляет собой размышление автора:

✓ о возможной зависимости личностных результатов выпускников школы, рассматриваемых как фактор их успешной социализации, от существующих в современных образовательных организациях моделей управления;

✓ о соответствии этих моделей современной социокультурной ситуации.

Очевидно, что достижение всех заявленных образовательных результатов является системообразующей доминантой образовательной деятельности любой образовательной организации. При этом наличие данных результатов и их качество напрямую зависят от систем управления конкретными образовательными организациями. Безусловно, каждая школа — это особый, неповторимый мир взаимодействия взрослых и детей, уникальная внутренняя среда их пребывания и различная внешняя макросреда со специфическими экономическими, политическими и социальными условиями. Вместе с тем предназначением любой школы является социализация обучающихся как приоритетное направление образовательной деятельности, включающее и процесс обучения, и процесс воспитания, и процесс развития.

Несмотря на то что современной наукой не может быть предложено единого толкования содержания понятия «социализация» прежде всего в силу освоения данного объекта понятийно-терминологическим аппаратом различных общих и специальных наук, его сущностная составляющая не изменилась с момента введения данного понятия в научный оборот

американским социологом Ф. Г. Гиддингом [5].

О многообразии существующих сегодня трактовок понятия «социализация» свидетельствуют приводимые ниже дефиниции: социализация рас-

сматривается как «развитие социальной природы человека» (Ф. Г. Гиддингс), «усвоение и воспроизводство индивидом социального опыта в процессе жизни» (Г. М. Андреева), «усвоение индивидом знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества» (И. С. Кон), «адаптация к социальной среде, состоящая в том, чтобы ребенок, достигнув определенного уровня развития, становился способным к сотрудничеству с другими людьми» (Ж. Пиаже), «воздействие поколения взрослых на поколение молодых» (Э. Дюркгейм) и т. д.

Выделяя инвариантный контекст приведенных определений, необходимо обозначить ряд важных аспектов рассматриваемого понятия. Во-первых, приведенные дефиниции содержат указание на то, что в процессе социализации индивид усваивает существующие в обществе нормы, установки, ценности. Во-вторых, одним из ключевых моментов процесса усвоения системы социальных норм, правил поведения и т. д. является взаимодействие посредством коммуникации индивида с другими членами общества и социальными группами. И, в-третьих, оценить качество процесса социализации, по мнению исследователей, мы можем только при условии воспроизводства индивидом усвоенных им социальных норм, правил, установок, ценностей.

В предлагаемой статье успешная социализация выпускника школы рассматривается как результат всей образовательной деятельности школы, направленной на получение результатов, заявлен-

Предназначением любой школы является социализация обучающегося как приоритетное направление образовательной деятельности, включающее и процесс обучения, и процесс воспитания, и процесс развития.

ных во ФГОС старшей школы [17]. Иными словами, успешная социализация воспринимается нами как *совокупность* усвоенных выпускником школы и осознанно воспроизводимых им в повседневной жизни ценностей, *установок* и *норм современного общества*, обеспечивающих его поступательное и инновационное развитие, с одной стороны, и являющихся личностным ресурсом выпускника для реализации им своей жизненной траектории — с другой.

Палитру личностных результатов выпускников образовательной организации, представленную во ФГОС, можно классифицировать на основании тех социальных ролей, выполнение которых обеспечивает нашей стране необходимые темпы развития. Так, в результате анализа 15 личностных результатов освоения обучающимися основной образовательной программы с точки зрения их релевантности социальному заказу мы получаем следующие группы параметров, раскрывающих содержание той или иной социальной роли, «функции» выпускника школы:

- ✓ быть гражданином своей страны;
- ✓ быть работником, специалистом, профессионалом (тружеником);
- ✓ быть коммуникатором, собеседником, переговорщиком;
- ✓ быть творцом (деятелем) самого себя — системообразующая для всех остальных социальных ролей;

✓ быть полноправным и ответственным членом семьи (дочь / сын, сестра / брат, муж / жена, отец / мать и т. д.).

Описание этих параметров предполагает кропотливое исследование каждой характеристики

перечисленных выше личностных результатов. При этом необходимо обратить внимание на представленность данных характеристик в качестве:

- ✓ совокупности знаний;

✓ определенного отношения (чувства) к этим знаниям;

✓ конкретной деятельности по их применению.

Именно с опорой на одновременное существование личностных результатов ФГОС в трех указанных аспектах, должна, на наш взгляд, выстраиваться технология их формирования, обеспечивающая успешную социализацию выпускника школы.

При этом социализация, рассматриваемая нами и как процесс, и как результат образовательной деятельности в школе, существующей в условиях постоянных изменений, являет собой пример своего рода гносеологической неизвестной. Неясен и фактически и теоретически принципиально не может быть исчерпывающе описан результат процесса социализации, который, стремясь быть опережающим, все же сталкивается с некоторыми ограничениями. Во-первых, нельзя однозначно и непротиворечиво описать ряд кажущихся традиционными понятий, входящих в перечень личностных результатов (то есть таких результатов, которые, как мы определили ранее, непосредственно «работают» на социализацию): «гражданин страны», «профессионал» и т. д. Во-вторых, невозможно спроецировать данные результаты на область неизвестного будущего, поскольку неизвестно, каких граждан потребует страна завтра; что будет необходимо и достаточно для того, чтобы считаться профессионалом, и т. д.

При таком подходе успешная социализация может быть методологически рассмотрена как:

- ✓ явление становящееся;
- ✓ процесс, который, безусловно, нацелен на определенный образ результата, но вместе с тем всякий раз в известной степени непредсказуем, неverifiedируем;
- ✓ процесс, сопряженный с двумя временными:
  - личностью «социализируемого» и

Социализация, рассматриваемая нами и как процесс, и как результат образовательной деятельности в школе, существующей в условиях постоянных изменений, являет собой пример своего рода гносеологической неизвестной.

«социализирующего» (в нашем случае — школьника и педагога);

— социокультурным контекстом данного процесса.

Успешная социализация, следовательно, может быть рассмотрена как явление не только перспективное (непрерывно изменяющемуся субъекту сложно «вписаться» в постоянно меняющееся свои очертания и границы пространство), но и как явление актуальное (то есть происходящее «здесь и сейчас», в данное время и в данном месте). В этом отношении школа становится прообразом, своего рода моделью того общества, освоение которого в полной мере (то есть из другой социальной роли, не в качестве ученика) только предстоит обучающемуся школы.

Безусловно, сегодня рано говорить о том, в какой степени достигнуты личностные результаты, прописанные во ФГОС: внедрение стандартов осуществляется поступательно и еще не завершено. Вместе с тем уже сейчас очевидно, что общая направленность социализации подростков может быть позитивной (успешной) или негативной (деструктивной, разрушительной) как по отношению к человеку, так и по отношению к его социальному окружению. Причем проявления деструктивной социализации обучающейся молодежи становятся все более частыми.

Так, в интернете активно обсуждается деятельность молодежной группы «Синие киты», которая, технологично используя психологические методы влияния на подростков и эксплуатируя игру как интерактивную форму взаимодействия сверстников, подводит их к совершению суицида и индивидуально, и в составе целых групп. Это особая новая форма преступного поведения — дистанционное склонение подростков к самоубийству. Случаи гибели подростков, активно присутствующих на портале «Синих китов», зарегистрированы во многих регионах России и стран ближнего зарубежья. Деятельность «Синих китов» стала предметом горячих

споров в социальных сетях, однако эффективно противостоять этой группе удалось двум студентам ПГУ им. Т. Г. Шевченко, работающим с той же подростковой аудиторией. Созданная ими группа «Белый медведь», используя те же игровые технологии и дистанционный формат общения, но с ориентацией на конструктивное общение, решение проблем подростков в семье, их мотивацию заниматься спортом, только в феврале 2017 года спасла от суицидальных попыток почти 50 человек. При этом организаторы группы «Белый медведь» отмечают высокую степень отчужденности подростков, их беспомощность в решении возникающих перед ними задач. Такое состояние можно в определенной степени охарактеризовать как психосоциальный кризис.

Иными словами, не зная психолого-возрастных особенностей современных подростков, законов изменчивости психологических особенностей личности в различные периоды ее жизни и внешних условий, влияющих на эти изменения, невозможно грамотно организовать процесс социализации. В российской и зарубежной научной литературе (психологической, педагогической, социально-философской и др.) существует большое количество подходов, теорий к рассмотрению указанных проблем. Многие из этих подходов являются развитием ставшей уже классической эпигенетической теории Э. Эриксона, на возникновение которой в свое время существенно повлияла немецкая научная школа психоанализа З. Фрейда и его последователей.

Согласно эпигенетической теории Э. Эриксона человек в своей жизни переживает ряд психосоциальных кризисов, содержание и способы преодоления которых, по мнению автора книги «Идентичность: личность и общество», определяют восемь стадий развития личности.

Общая направленность социализации подростков может быть позитивной (успешной) или негативной (деструктивной, разрушительной) как по отношению к человеку, так и по отношению к его социальному окружению.

На каждой из этих стадий человек стоит перед выбором двух альтернативных способов решения ситуативных и возрастных задач. Сделанный выбор определяет жизненную перспективу человека в ракурсе ее успешности или неуспешности. Анализируя процесс социализации выпускников школы, мы ориентируемся на возраст от 16 до 18 лет; речь идет в основном об обучающихся старших классов образовательных организаций и обучающихся по образовательным программам среднего профессионального образования. В контексте исследования Э. Эриксоном проблемы идентичности личности интересующая нас группа подростков находится на пятой стадии развития (11—20 лет), которая считается ключевой в процессе формирования идентичности как принятия человеком образа самого себя, овладения собственным «я» и самоидентификацией в постоянно изменяющихся ситуациях.

Данный период чрезвычайно важен и одновременно крайне сложен для рассматриваемой нами возрастной группы обучающихся. Идентификация подростком самого себя в этот отрезок времени происходит в постоянных мучительных сомнениях: каким быть? в какие социальные группы входить? какой способ самопрезентации и самореализации в кругу сверстников выбрать? какие социальные роли

наиболее привлекательны? При этом ответы на перечисленные и аналогичные им другие вопросы лежат в системе координат положительной или отрицательной идентификации. Другими словами, подросток выбирает твер-

до усвоенный и принимаемый образ себя во всем богатстве индивидуального отношения к миру, другим людям, своей семье, природе, обществу и т. д. Меняются социальные роли (ребенок — взрослый, исполнитель — инициатор, ведомый — лидер

и т. д.), и все эти «колебания» происходят в конкретных социальных пространствах, социальных группах (образовательные организации, семья, различные молодежные сообщества).

Так, в образовательном пространстве Нижегородской области успешно действуют более 1100 детских и молодежных объединений. Идея осуществления организации и реальной социальной практики в этом детском и молодежном общественном движении объединяет более 145 000 участников. Также это детско-взрослое сообщество, несомненно, является одним из ключевых ресурсов успешной социализации молодых нижегородцев [1].

В современных социокультурных условиях образовательная организация не может существовать вне процессов, происходящих в современном обществе, вступившем на принципиально новую — информационную — ступень своего развития, «когда ведущей мировой тенденцией признается глобализация социальных и культурных процессов» [3]. Глобальное информационное пространство из абстрактного научного понятия превращается в реальность, в которой формируются новые социальные структуры, новые модели управления, новые формы социально-сетевого взаимодействия. От того, в какой степени руководители образовательных организаций и их команды учитывают эти принципиальные, сущностные изменения внешней среды, зависит качество принимаемых управленческих решений, направленных на получение главного результата их деятельности — успешной социализации обучающейся молодежи. Открытость, вариативность, доступность — характерные признаки «киберкультуры» по отношению к образовательным организациям могут выступать либо как перспективные, дополнительные возможности в ракурсе решения их внутренних проблем, либо в качестве реальных угроз, создающих дополнительные трудности при организации работы внутри образовательной организации.

В современных социокультурных условиях образовательная организация не может существовать вне процессов, происходящих в современном обществе, вступившем на принципиально новую — информационную — ступень своего развития.

Таким образом, социализация подростков в условиях информационного общества:

- ✓ принимает более ранний, разнонаправленный, трудно управляемый характер;

- ✓ может быть как позитивной (успешной), так и негативной (неуспешной).

Проецируя данные характеристики на плоскость образовательной организации, считаем, что основной причиной неуспеха социализации подростка является отсутствие системно организованной практики деятельности социализации ребенка в школе. Ошибки в выборе ценностных ориентаций и поведения в соответствии с ними гораздо менее фатальны в том случае, если они сделаны в безопасной, контролируемой среде образовательной организации. Думается, что взгляд на школу только как на институт образования эффективен лишь в условиях монохромной общественной среды, когда «стратегии» поведения человека и его социальные роли заданы и нединамичны.

Следовательно, в школе как модели перспективного общества необходимо создать соответствующую инфраструктуру, включающую совокупность норм, установок и ценностей, с одной стороны, и сложную систему взаимодействия участников процесса адаптации, с другой. Подобная инфраструктура, на наш взгляд, должна быть со-природна, релевантна как самой управляемой системе (школе в режиме изменений), с одной стороны, так и характеру ключевого процесса — социализации, с другой. В этом заключен своего рода потенциал соответствия современной образовательной организации особенностям современной социокультурной ситуации [11].

На наш взгляд, именно в рамках данного соответствия следует подходить к проблеме выбора перспективных моделей управления школой, работающих на успешную социализацию подрастающего поколения. В этой связи управленческая

деятельность руководства образовательной организации должна начинаться с раскрытия содержания параметров личностного результата, то есть с описания того, что она ожидает получить по факту завершения своей образовательной деятельности применительно к выпускнику школы. Подобная ориентация «на результат» присутствует во всех существующих моделях управления организацией, отличающихся лишь способом (системой мер) достижения результата.

Так, в классической модели управления, разработанной и описанной французским инженером А. Файолем в работе «Общее и промышленное управление» [16], предложены пять основных функций управления (предвидеть, организовывать, распоряжаться, координировать и контролировать) и 14 ключевых принципов управления. Основатель теории управления считал, что управлять организацией значит вести ее к намеченной цели, извлекая максимальный результат из имеющихся в распоряжении ресурсов. Итак, акцент сделан на целеполагании как ключевой функции управления, при этом отношение к персоналу можно охарактеризовать дилеммой «выполнил порученное — получи вознаграждение». Такая система управления, на наш взгляд, идеально вписывается в социокультурный контекст ситуации стабильности, четкой иерархии, менеджмента сверху вниз, когда определено, что именно делать и как. В этом случае будущее обусловлено повторением прошлого. Управленческое мышление в этой модели определяется как одномерное [14].

Применительно к проблеме формирования личностных результатов выпускников эту модель вряд ли можно считать эффективной, поскольку вся управленческая деятельность руководителя подчи-

Основной причиной неуспеха социализации подростка является отсутствие системно организованной практики деятельности социализации ребенка в школе.

нена управлению деятельностью: планированию, организации, координации, контролю и стимулированию в форме вознаграждения; система управления людьми остается за границей внимания.

Вместе с тем масштабы и скорость изменений в мире непрерывно нарастают; приходит осознание того, что результаты управления все в большей степени начинают зависеть от отношения сотрудников организации к тому, что они делают. Человеческий фактор и необходимость управления им становятся вторым вектором в системе управления наряду с управлением деятельностью.

Модель управления, основанная на двухмерном управленческом мышлении, была разработана Р. Блейком и Дж. Моттоном [4]. Именно они в работе «Научные методы руководства» обосновывают важность учета не только профессиональных, но и личностных особенностей подчиненных при постановке им задач, направленных на достижение той или иной цели. Двухмерная модель известна в сфере менеджмента как «управленческая решетка», которая получается путем пересечения двух векторов в деятельности руководителя: вектора, направленного на решение конкретных задач, и вектора, определяющего степень заботы руководителя о своих подчиненных.

Многомерная модель управления позволяет учитывать фактор непредсказуемости возникающих ситуаций, индивидуальности каждого педагога и каждого обучающегося.

Относительно нашей проблемы успешной социализации выпускников эта модель управления предпочтительнее предыдущей. Главным аргументом такого утверждения может служить то

обстоятельство, что руководитель, определяя способы достижения выпускниками образовательных организаций личностных результатов, учитывает и личностные, и профессиональные особенности своих коллег-педагогов: их способности, мотивы, ожидания. В таких организациях формируется особая атмосфера сотруд-

ничества, взаимопонимания. Сущность эффективного взаимодействия обучающиеся познают не только из учебных занятий и воспитательных мероприятий, но прежде всего из реальной практики взаимодействия со своими педагогами (взросло-детское сообщество).

Однако и эту управленческую модель нельзя считать оптимальной для решения задач успешной социализации выпускников. Подчеркивая такие особенности современной социокультурной ситуации, как скорость и масштаб ее изменчивости, вариативность, неопределенность, мы непременно обращаемся к анализу конкретных реальных практических ситуаций. Такую модель управления называют многомерной. Именно поэтому основатели теории «управления по результатам» — известные финские специалисты-практики в области менеджмента Т. Санталайнен, Э. Воутилайнен, П. Поренне и Й. Х. Ниссинен отмечают, что «главным в трехмерном управленческом мышлении является учет конкретной практической ситуации...» [14], именно она определяет план и характер действий руководителя и по вектору деятельности, и по вектору выбора стиля работы с людьми.

Многомерная модель управления в большей степени, чем предыдущие модели, позволяет учитывать фактор непредсказуемости возникающих ситуаций, индивидуальности каждого педагога и каждого обучающегося, а значит, способна находить уникальные варианты осуществления процесса успешной социализации наших выпускников. Организация жизни школы, выстроенная с учетом общественных тенденций и мира, и страны, и региона, и муниципального района, не готовит к социализации обучающихся, а социализирует каждым школьным днем, каждым уроком и мероприятием, каждой встречей учителя и ученика.

Рассмотрим возможные варианты реализации многомерной модели управ-

ления образовательной организацией, направленного на достижение нескольких «обобщенных» личностных результатов, заявленных нами в начале статьи.

✓ Быть гражданином своей страны

Необходимые организационно-управленческие условия достижения данного результата:

— смещение ориентира с мероприятий гражданско-патриотической направленности для детей и родителей на мероприятия, организуемые и осуществляемые самими детьми совместно с родителями (ребенок становится активным носителем индивидуальной социальной практики);

— изменение позиции педагогов, участвующих в мероприятиях (урочных и внеурочных) гражданско-патриотической направленности, с выполняющих учебную нагрузку на инициативных организаторов детской и собственной образовательной практики;

— смещение ориентира с внутришкольных мероприятий на мероприятия, организуемые и проводимые обучающимися совместно с другими образовательными организациями, волонтерскими объединениями, иными ведомствами и т. д.

✓ Быть работником, специалистом, профессионалом (тружеником)

Необходимые организационно-управленческие условия достижения:

— изменение характера внутришкольного позиционирования педагога (учитель — не вершина пирамиды учебного процесса, носитель нового образовательного знания (ориентация на ученика как участника образовательных отношений), а одно из звеньев социальной цепи, выполняющий определенный набор профессиональных задач (ориентация на ученика как участника социальных отношений));

— изменение характера внутришкольного позиционирования ученика (речь идет о реализации старой школьной метафоры «парта — главное рабочее место ученика»); создание в образовательной орга-

низации соответствующей условиям рыночной экономики конкурентной среды, предполагающей систему стимулирования и мотивирования образовательной деятельности школьника.

✓ Быть коммуникатором, собеседником, переговорщиком

Необходимо организационно-управленческое условие достижения — создание в школе сети объединений (творческих, образовательных, спортивных и т. д.) на принципах:

— детского самоуправления;

— разновозрастного участия;

— участия педагогической общественности.

Считаем, что это будет способствовать, с одной стороны, профилактике возможных коммуникативных барьеров во взаимодействии с людьми различного возраста, социального статуса, образовательного ценза, а с другой — развитию навыков различного ситуативного позиционирования, выбора стиля общения и т. д.

Таким образом, проецируя различные модели управления на школу, мы отмечаем, что если подходить к школе как к *социальному институту*, то возможно говорить об *управлении деятельностью*, которое происходит в соответствии с *текущей* нормой, заданной государством, и *управлении по результатам*, реализуемому в соответствии с определяемой государством *перспективной* нормой. Если же рассматривать школу как *институт социализации*, то необходимо иметь в виду третий подход — когда процесс управления выстраивается в соответствии с динамичной личностной нормой. Методология управления школой как институтом социализации базируется, на наш взгляд, на принципе максимальной ориентации реализуемой в школе деятельности на достижение личностных результатов.

Методология управления школой как институтом социализации базируется, на наш взгляд, на принципе максимальной ориентации реализуемой в школе деятельности на достижение личностных результатов.

ЛИТЕРАТУРА

---

1. Амосов, В. А. Детское общественное движение как институт формирования гражданской идентичности школьников / В. А. Амосов // Практика школьного воспитания. — 2016. — № 3. — С. 2—6.
2. Андреева, Г. М. Социальная психология : учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. — М. : Аспект Пресс, 2003. — 364 с.
3. Бармин, Н. Ю. Образование взрослых в условиях новой экономики : социально-философский анализ / Н. Ю. Бармин. — Н. Новгород : НИРО, 2010. — 155 с.
4. Блейк, Р. Научные методы руководства / Р. Блейк, Дж. Моутон. — Киев : Наукова думка, 1992. — 162 с.
5. Гиддингс, Ф. Г. Основания социологии / Ф. Г. Гиддингс ; пер. с англ. Н. Н. Спиридонова. — М., 1898. — 420 с.
6. Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. — М. : Школа-пресс, 1995. — 448 с.
7. Дюркгейм, Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение / Э. Дюркгейм. — М. : Канон, 1995. — 253 с.
8. Ковалева, А. И. Методологические проблемы исследования социализации / А. И. Ковалева // Знание. Понимание. Умение. — 2012. — № 2. — С. 19—24.
9. Кон, И. С. Открытие «Я» / И. С. Кон. — М. : Политиздат, 1978. — 367 с.
10. Макаренко, А. С. Воспитание гражданина / А. С. Макаренко. — М. : Просвещение, 1988. — 304 с.
11. Максимова, С. А. Культурные эффекты образования взрослых: на пути к человеку эпохи постпостмодернизма / С. А. Максимова, И. В. Герасимова // Нижегородское образование. — 2014. — № 4. — С. 4—13.
12. Максимова, С. А. Образовательная деятельность человека / С. А. Максимова. — Н. Новгород : НГЦ, 1998. — 244 с.
13. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды. Происхождение интеллекта у детей. Генезис числа у ребенка. Логика и психология / Ж. Пиаже. — М. : Просвещение, 1969. — 659 с.
14. Санталайнен, Т. Управление по результатам / Т. Санталайнен [и др.]. — М. : Прогресс, 1993. — 320 с.
15. Сухомлинский, В. А. Как воспитать настоящего человека / В. А. Сухомлинский. — М. : Педагогика, 1989. — 285 с.
16. Файоль, А. Общее и промышленное управление / А. Файоль. — М., 1923.
17. ФГОС среднего (полного) общего образования. — М. : Просвещение, 2013. — С. 8—11.
18. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. — М. : Прогресс, 1996. — 344 с.

**В 2016 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы Нижегородского института развития образования вышло в свет издание:**

**Романовский В. К., Селезнев Ф. А., Гинзбург Б. Л., Иткин Э. С. История Нижегородского края с древнейших времен до наших дней: Рабочая программа учебного курса для 6—10 классов образовательных организаций. 107 с.**

Рабочая программа учебного курса «История Нижегородского края с древнейших времен до наших дней» раскрывает содержание основных периодов истории родного края, содержит примерное учебно-тематическое планирование курса с характеристикой основных видов деятельности учащихся и возможных форм учебных занятий.

## УПРАВЛЕНИЕ ВНЕДРЕНИЕМ ПРОЕКТНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЫ



О. В. ПЛЕТЕНЕВА,  
кандидат  
социологических наук,  
заведующая лабораторией  
научно-методического  
обеспечения проектно-  
дифференцированного  
обучения НИРО  
[oksanapleteneva@yandex.ru](mailto:oksanapleteneva@yandex.ru)



А. Б. МАКАРОВА,  
кандидат  
педагогических наук,  
доцент кафедры  
теории и практики  
управления образованием  
НИРО  
[anna.hodzhibekov@mail.ru](mailto:anna.hodzhibekov@mail.ru)



В. В. ЦЕЛИКОВА,  
старший научный  
сотрудник лаборатории  
научно-методического  
обеспечения проектно-  
дифференцированного  
обучения НИРО  
[vera-56-56@mail.ru](mailto:vera-56-56@mail.ru)

В статье рассматриваются нормативно-правовые аспекты и представлен порядок действий администрации общеобразовательных организаций по внедрению проектно-дифференцированного обучения в школе.

The article deals with regulatory and legal aspects and presents the procedure for the administration of general education organizations to introduce project-differentiated education in the school.

**Ключевые слова:** образовательная организация, законодательство в сфере образования, основная образовательная программа, проектно-дифференцированное обучение, проектная компетентность, проектный модуль, учебный проект

**Key words:** educational organization, legislation in the field of education, basic educational program, project-differentiated training, project competence, project module, educational project

Современная образовательная политика выдвигает требования к образовательной организации (ОО) обеспечивать условия для овладения школьниками не только умений, специфических для каждой предметной области, но

и навыками применения предметных знаний в учебно-проектных и социально проектных ситуациях [5, п. 8], а также — основами культуры исследовательской и проектной деятельности [5, п. 18.2.1]. Каждой школе предоставляется возмож-

ность самостоятельно выбирать содержание образования, образовательные технологии, формы, методы обучения, закрепляя свой выбор в основной образовательной программе [8].

В этих условиях перед руководителем ОО встает проблема разработки или внедрения уже созданных педагогической наукой новых инструментов формирования и оценки требуемых образовательных результатов, но при этом многие образовательные технологии, которые могут использовать учителя, не дают полного представления о том, как за пять лет обучения на уровне основного общего образования получить требуемые результаты.

Кроме того, свобода школы в определении характера образовательной деятельности вступает в противоречие с ее высокой степенью ответственности перед государством, обществом и гражданами за результаты этой деятельности. В рамках данной статьи авторы рассматривают управленческие внедрения в образовательную практику системы проектно-дифференцированного обучения (ПДО) в качестве инструмента выполнения государственных требований к формированию и оценке проектной компетентности выпускника основной школы.

Проектное обучение понимается современными учеными-педагогами как образовательная технология, способствующая реализации системно-деятельностного подхода, и как системный компонент образовательного процесса, позволяющий построить его на принципах личностно ориентированного обучения и педагогики сотрудничества (В. П. Беспалько, Г. Б. Голуб, Н. Ф. Маслова, В. Г. Наводнов, Н. Ю. Пахомова, Е. С. Полат, С. А. Смирнов и др.) [1]. Проектно-дифференцированное обучение, в отличие от проектного обучения, рассматривается авторами не как педагогическая техно-

логия, а как дидактическая система, ориентированная на целенаправленное формирование проектной компетентности школьника, реализуемая в условиях единства действий всех педагогов конкретной образовательной организации, что, на наш взгляд, принципиально отличает ПДО от проектного обучения [3]. Системообразующим компонентом здесь выступает проектная компетентность выпускника основной школы, то есть сформированность навыков, позволяющих уверенно, без задержек и трудностей осуществлять проектную деятельность в различных учебных и неучебных ситуациях [4].

Формирование проектной компетентности в ПДО основано на принципах непрерывности и последовательности при включении обучающегося в проектную деятельность и реализуется поэтапно от выполнения действия с опорой на инструкцию учителя или на памятку-алгоритм к самостоятельному выполнению действия, а также от со-регуляции и совместного выполнения действия со сверстниками к самостоятельному выполнению, основанному на саморегуляции. Таким образом, уровень проектной компетентности определяется степенью самостоятельности осуществления проектных действий и способом организации проектной деятельности:

- ✓ минимальный базовый уровень — выполнение проектных действий по инструкции учителя;
- ✓ базовый — по алгоритму-памятке;
- ✓ повышенный — самостоятельно, но совместно с группой;
- ✓ высокий — самостоятельно, индивидуально.

В 5—7-х классах в процессе реализации системы уроков, объединенных логикой развертывания проектной деятельности (проектный модуль), формируется проектная компетентность практически в любой предметной области. Ученик обязательно получает промежуточные проектные продукты на каждом отдельном уроке, который представляет собой этап (или

Уровень проектной компетентности определяется степенью самостоятельности осуществления проектных действий и способом организации проектной деятельности.

этапы) проектной деятельности. За три года обучения школьник может освоить не менее 12 разнопредметных проектных модулей и впоследствии сделать более осознанный выбор той предметной области, в которой он мог бы реализовать индивидуальное проектирование.

В 8—9-х классах проектная компетентность развивается в процессе разработки каждым учащимся индивидуально учебного проекта в рамках курса внеурочной деятельности, представляющего собой программу педагогического сопровождения его проектной деятельности. Выполнение индивидуального проекта дает возможность ученику продемонстрировать уровень сформированности каждого проектного действия либо при помощи учителя (базовый уровень), либо самостоятельно (высокий уровень).

Оценка уровня сформированности проектной компетентности проходит в той же логической последовательности, что и ее формирование. Причем если формирование проектной компетентности относится к ответственности учителей (каждого в отдельности и всех вместе), то ее оценка входит в область ответственности школы.

Таким образом, система проектно-дифференцированного обучения, на наш взгляд, может быть выбрана и внедрена в образовательный процесс образовательной организацией в качестве инструмента выполнения государственных требований к формированию и оценке проектной компетентности выпускника основной школы с учетом тех ограничений, которые накладывает существующее законодательство на образовательную деятельность, с целью обеспечения прав всех участников образовательного процесса.

Решение о внедрении и использовании такого инструмента в ОО может и должно быть основано на принципах единоначалия и коллегиальности, закрепленных в образовательном законодательстве [8]. Выступить с инициативой применения системы ПДО может руководитель образовательной организации. Рассмотреть

ее должен коллегиальный орган, в компетенцию которого входят эти вопросы. Как правило, подобными полномочиями обладают педагогические советы организации. Решение коллегиального органа об использовании ПДО в реализации образовательной программы оформляется соответствующим локальным нормативным актом (решением педсовета) и утверждается приказом директора.

Решение о внедрении и использовании такого инструмента в ОО может и должно быть основано на принципах единоначалия и коллегиальности, закрепленных в образовательном законодательстве.

Аналогичным образом можно принять решение о выборе модели ПДО, наиболее полно отвечающей образовательным потребностям и возможностям учащихся школы, а также ее ресурсам. Такой механизм обеспечивает распределенный характер принятия решений и выводит его на легитимную основу. Необходимо отметить, что уставы некоторых ОО предусматривают право руководителя отменять решения коллегиальных органов управления, если они противоречат существующему законодательству или нарушают права и законные интересы обучающихся. Директор несет ответственность за все направления работы школы, в том числе руководит образовательной деятельностью и имеет возможность настоять на реализации предложенных им инициатив, даже если коллегиальный орган высказывается против.

Для внедрения ПДО необходимо выбрать его модели. В *первой модели* предполагается реализация проектных модулей, обеспечивающих формирование всех проектных действий обучающихся в процессе освоения содержания учебных предметов в обязательной части основной образовательной программы ОО (далее — ООП ОО). Проектный модуль в составе рабочих программ по предмету не требует разработки отдельной учебно-программной документации, однако согласно письму Минобрнауки от 28 октября 2015 г. № 08-1786 «О рабочих программах учебных предметов» в рабочей

программе учебной дисциплины необходимо отразить формы организации учебных занятий и основных видов учебной деятельности [2]. Поэтому если проектно-дифференцированное обучение вводится как технология реализации рабочей программы, то один ее раздел или тема оформляется как проектный модуль, то есть содержание данной темы структурируется не в логике освоения предмета, а в логике осуществления проектной деятельности.

Во второй модели ПДО проектные модули (не менее четырех за учебный год) реализуются в рамках специально разработанного учебного курса, относящегося к части ООП ООО, формируемой участниками образовательного процесса. Внедрение данной модели потребует внесения изменений в основную образовательную программу в порядке, определенном уставом ОО. Процедура внесения изменений в ООП может быть регламентирована в Положении о внесении изменений в ООП, а вносимые изменения должны быть оформлены приказом руководителя ОО.

Включение ПДО в качестве отдельного учебного курса сопровождается дополнительными процедурами, связанными с формированием вариативной части ООП на основе образовательных запросов обучающихся и их родителей и разработкой рабочей программы. Запросы изучаются

в соответствии с локальным нормативным актом ОО, в котором предусмотрены вопросы материального и кадрового обеспечения ОО, организации и проведения мониторингов,

диагностик, тестирований учащихся, наделение отдельными функциями педагогических советов и представительных органов участников образовательных отношений.

На этапе выбора модели ПДО может понадобиться обучение руководителей

ОО. Программы повышения квалификации выбирает сама образовательная организация с учетом того, что результатом обучения должен быть определенный опыт руководителей в вопросах внедрения инноваций в деятельность школы. На курсах повышения квалификации руководитель ОО должен найти ответы на вопросы о механизмах внедрения и реализации ПДО, правовых и экономических основах организации ПДО, методах формирования готовности педагогического коллектива к реализации ПДО, способах информационного обеспечения.

Для разработки программно-методических материалов (рабочих программ, диагностического инструментария для оценки проектной компетентности обучающихся, форм проектной документации) целесообразно приказом директора образовательной организации создать проектные группы. При этом в соответствии с требованиями к педагогу (а именно учитель должен осуществлять профессиональную деятельность на основе ФГОС, владеть современными формами и методами обучения, организовывать проектную и исследовательскую деятельность обучающихся) [6] и моделью профессиональной компетентности учителя, реализующего ПДО [9], необходимо обучить педагогов — участников проектных групп.

Лабораторией научно-методического обеспечения проектно-дифференцированного обучения НИРО разработан ряд программ для организации обучения как в очной форме, так и с применением дистанционных технологий. Как показывает практика, наиболее эффективным является обучение сразу всего педагогического коллектива, когда все его члены получают единую информацию, им предоставляется возможность приобрести опыт создания методических и дидактических материалов, а также проведения уроков.

Для организационного и методического сопровождения педагогов проектных групп разрабатывается программа мето-

На этапе выбора модели ПДО может понадобиться обучение руководителей ОО. Программы повышения квалификации выбирает сама образовательная организация.

дической работы на период внедрения ПДО. Например, в МБОУ «СШ с. п. Селекционной станции» для подготовки педагогов к реализации ПДО создано отдельное методическое объединение учителей, внедряющих ПДО в разных учебных предметах. В рамках программы работы этого объединения учителя формируют общие подходы к реализации ПДО, разрабатывают и проводят взаимную экспертизу методических и дидактических материалов (разноуровневых заданий для формирования всех проектных действий в составе проектных модулей и учебных проектов), диагностического инструментария (разноуровневых диагностических работ, инструментов мониторинга проектной деятельности и т. п.). Результатом такой целенаправленной методической работы стали материалы, необходимые для организации проектно-дифференцированного обучения.

После всех предварительных шагов можно приступать к созданию условий, необходимых для внедрения ПДО, к которым относятся:

✓ обеспечение информационных условий (страница (раздел) на сайте ОО, на которой размещается информация о проектно-исследовательской деятельности; информационные стенды для педагогов, обучающихся, родителей, освещающие информацию о реализуемых проектах; план мероприятий по популяризации ПДО среди участников образовательной деятельности, образовательной общественности);

✓ создание материально-технических условий (приобретение оборудования, технических средств обучения, обеспечение

выхода в интернет, в том числе для кабинета проектной деятельности и т. д.);

✓ организация взаимодействия с родителями и социальными партнерами.

Разумеется, внедрение системы ПДО

в образовательную деятельность школы является сложным процессом не только в методическом, но и в нормативно-правовом отношении. Однако, на наш

взгляд, возникающие сложности компенсируются теми результатами, которые получают школьники в процессе реализации проектно-дифференцированного обучения. Результаты диагностики 370 обучающихся 5-х классов пяти школ Нижегородской области наглядно демонстрируют, что уже за первый год реализации ПДО (2015/2016) при целенаправленном последовательном и непрерывном включении школьников в проектную деятельность уровень сформированности их проектной компетентности растет. Если в начале учебного года только 46 % обучающихся справились с работой, диагностирующей умение осуществлять проектные действия, то к концу года уже 92 % пятиклассников успешно справились с диагностической работой.

Таким образом, внедрение ПДО в практику общеобразовательных организаций действительно обеспечивает формирование проектных навыков обучающихся основной школы, необходимых каждому современному человеку, если в ОО созданы все необходимые организационно-управленческие и педагогические условия.

Внедрение системы ПДО в образовательную деятельность школы является сложным процессом не только в методическом, но и в нормативно-правовом отношении.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Капранова, В. А. Технология проектного обучения в современном образовательном контексте / В. А. Капранова // Весті БДПУ. — Сер. 1. — 2014. — № 2 ; URL: <http://elib.bspu.by/handle/doc/8593>.
2. Письмо Министерства образования и науки РФ от 28 октября 2015 г. № 08-1786 «О рабочих программах учебных предметов» // URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71139306/#ixzz4TYmGRKa1>.
3. Плетенева, О. В. Особенности организации образовательного процесса, ориентированного на достижение проектной компетентности школьников / О. В. Плетенева // Личность, общество, образование в изменяющемся мире : межвуз. сб. научн. тр. : в 2 ч. — Ч. 1. — СПб. : ЛОИРО, 2013. — С. 219—227.

4. Плетенева, О. В. Целевые установки и оценка ожидаемых результатов проектно-дифференцированного обучения школьников в основной школе / О. В. Плетенева // Нижегородское образование. — 2012. — № 4. — С. 72—80.
5. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (с изменениями и дополнениями).
6. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 г. № 761н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования»».
7. Примерная основная образовательная программа основного общего образования // URL: <https://docviewer.yandex.ru/?url=http%3A%2F%2Fxn—80abucjibhv9a.xn>.
8. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
9. Целикова, В. В. Диагностика и преодоление профессиональных затруднений педагогов в вопросах проектного обучения в ОУ / В. В. Целикова // Справочник заместителя директора школы. — 2013. — № 9. — С. 82—89.

## УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ НА ОСНОВЕ РЕЗУЛЬТАТОВ САМООЦЕНКИ



Е. Г. ГУЦУ,  
кандидат психологических наук,  
доцент кафедры педагогики  
и психологии дошкольного и начального  
образования НГПУ им. К. Минина  
[elenagytsy@mail.ru](mailto:elenagytsy@mail.ru)



Е. В. КОЧЕТОВА,  
старший преподаватель кафедры  
педагогики и психологии  
дошкольного и начального образования  
НГПУ им. К. Минина  
[evkoch@mail.ru](mailto:evkoch@mail.ru)

В статье обсуждается проблема управления усовершенствованием образовательной организации на основе результатов самооценки. Проанализированы понятие «самооценка», а также организация, методы и процедуры ее проведения. Представлены данные самооценки дошкольной образовательной организации на основе критериев модели Премии Правительства РФ в области качества. Предложены направления совершенствования организации на основе данных самооценки.

The article discusses the problem of managing the improvement of an educational organization based on the results of self-assessment. The concept of self-appraisal, as well as the organization, methods and procedures for conducting it are analyzed. The data of self-assessment of preschool educational organization on the basis of criteria of the model of the Premium of the Government of the Russian Federation in the field of quality are presented. Suggested directions for improving the organization based on self-assessment data.

**Ключевые слова:** мониторинг, самооценка, образовательная организация, модель премии качества, критерии самооценки, усовершенствования

**Key words:** monitoring, self-assessment, educational organization, quality premium model, self-assessment criteria, improvements

**В** современном динамично меняющемся мире успешность любой организации, в том числе образовательной, зависит от ее возможности и способности к постоянному совершенствованию, улучшению качества. Современный подход к управлению качеством образования невозможен без систематического детального анализа актуального состояния образовательной организации. Только опираясь на результаты такого анализа, можно адекватно планировать направления развития организации. В мировой практике такой всесторонний анализ фактического положения дел получил название мониторинга [12].

Организованный мониторинг позволяет получить не только адекватную количественную, но и качественную оценку анализируемого параметра, вида деятельности, конечного продукта. Результаты мониторинга дают реальную возможность вносить коррективы по управлению объектом и процессом [10].

Одним из возможных вариантов осуществления мониторинга является внутренний аудит и самооценка организации. Самооценка — это всестороннее оценивание, итогом которого выступает мнение или суждение о результативности и эффективности организации и уровне зрелости системы менеджмента качества. Самооценка организации является всесторонним и систематическим анализом деятельности организации и результатов ее деятельности по отношению к систе-

ме менеджмента качества или модели совершенства (модели премии по качеству) [3].

Являясь инструментом управления, самооценка позволяет организации составить объективную картину своей деятельности, оценить собственные достижения и недостатки, понять, насколько потребители и общество удовлетворены результатами ее работы, оценить свои шансы на успех в будущем и на этой основе определить приоритетные направления для улучшений [11].

Метод самооценки приобретает все большую популярность благодаря сравнительной простоте и возможности ее проведения своими силами [5]. Систематическое самооценивание позволяет проследить динамику улучшений и привить сотрудникам идеологию постоянного саморазвития и совершенствования. Это представляется особенно ценным, так как именно стремление к постоянному самосовершенствованию является одним из центральных показателей компетентности работников сферы образования [13].

Методологические, содержательные и организационные вопросы проведения самооценки организации рассматриваются в работах Т. Конти, М. А. Паниной, Е. В. Шубенковой, В. И. Галеева, Т. Ю. Дворука, В. С. Дубинина, К. В. Пичугина, С. В. Рыбалкиной и др., где отмечается, что самооценка в качестве эффективного инструмента развития и непрерывного улучшения деятельности организации явля-

ется важной частью менеджмента качества в современном образовании.

Самооценка представляет собой краткое, но комплексное изложение мнения образовательной организации о себе самой. Для руководителя самооценка дает возможность оценить реальное состояние дел не на основе личного восприятия, а опираясь на объективные факты, позволяет выявить процессы, в которые можно внести улучшения, осуществлять непрерывное, целенаправленное, закономерное профессиональное развитие коллектива [14; 15].

Основу проведения самооценки составляет *модель менеджмента*, выбранная конкретной организацией в качестве эталона. Одной из наиболее авторитетных и используемых в нашей стране моделей является Премия Правительства РФ в области качества (1996), ориентированная на Европейскую премию. Российская модель премии по качеству включает две группы критериев:

✓ первая группа критериев характеризует то, как организация добивается результатов в области качества, что для этого делает;

✓ вторая группа характеризует реальные достижения [1; 4; 8; 9].

Модель Премии Правительства РФ в области качества содержит девять критериев, среди которых первые пять относятся к первой группе, а последние четыре — ко второй группе. Охарактеризуем их применительно к образовательной организации.

✓ *Лидирующая роль руководства*. Данный критерий показывает,

каким образом руководители образовательной организации определяют ее предназначение, как руководство вырабатывает стратегию развития и способствует ее реализации, как формируется система ценностей, необходимых для достижения долгосрочного успеха, а также каким

образом руководство внедряет идеи с помощью личного примера и соответствующих мероприятий.

✓ *Политика и стратегия*. Данный критерий раскрывает то, каким образом организация реализует свою стратегию развития, ориентируясь на потребности заинтересованных сторон, разработку политики, планов, целей и процессов.

✓ *Управление персоналом*. Критерий описывает, как организация управляет персоналом, развивает и использует его знания и потенциал и на индивидуальном, и на групповом уровнях, а также на уровне всей организации; как планируется деятельность в целях претворения в жизнь политики и стратегии.

✓ *Использование ресурсов*. Критерий описывает, как образовательная организация планирует внутренние ресурсы, свои взаимоотношения с внешними (сетевыми) партнерами и как управляет ими в целях реализации политики и стратегии.

✓ *Управление процессами*. Каким образом организация проектирует процессы, осуществляет их менеджмент и совершенствует в целях претворения в жизнь политики и стратегии, а также полного удовлетворения и создания ценности для своих потребителей и других заинтересованных сторон.

✓ *Удовлетворенность потребителей*. Результаты, которых добилась организация в отношении удовлетворения интересов внешних потребителей.

✓ *Удовлетворенность персонала*. Критерий описывает результаты, которых добилась организация в отношении удовлетворения потребностей своих сотрудников.

✓ *Влияние организации на общество*. Результаты, которых добилась организация в отношении удовлетворения интересов общества на местном, национальном и мировом уровнях.

✓ *Результаты работы организации*. Результаты, которых добилась организа-

Основу проведения самооценки составляет модель менеджмента, выбранная конкретной организацией в качестве эталона.

ция в отношении запланированных целей деятельности.

В современном менеджменте качества используются различные практические методы проведения самооценки: анкеты, имитация участия в конкурсе на соискание премии в области качества, привлечение экспертов, метод проформы, метод равного участия, метод матрицы, рабочее совещание и др. [1]. Каждый метод имеет свои достоинства и ограничения. Так, в результате использования метода *имитации участия в конкурсе* составляется полномасштабный документ, содержащий результаты всестороннего анализа деятельности организации. Однако применение данного метода требует наличия команды опытных экспертов, что делает его достаточно трудоемким.

Одним из наименее ресурсоемких является метод *анкетирования*. Однако он требует серьезной подготовительной работы по разработке и апробации анкет.

Метод *матрицы* предполагает заполнение матричных диаграмм, в которых каждый из критериев оценивается определенным количеством баллов (чаще всего по шкале от 0 до 10—13), характеризующим степень зрелости анализируемого критерия.

По мнению Н. В. Гладких, методика самооценки управления качеством обязательно предполагает: внутреннюю мотивацию сотрудников на самооценку; наличие четких эталонов, показателей и критериев; соотнесение показателей и критериев оценки с объектом управления; принятие управленческого решения о совершенствовании управления научно-методической работой [2].

Целью нашего исследования было определение направлений развития дошкольной образовательной организации на основе самооценки организации методом «Матрица».

На *первом этапе* был проведен опрос руководителей (заведующего и заместителей заведующего) и сотрудников

организации. Для каждого из девяти критериев были рассчитаны средние значения в зонах низкого (от 0 до 4), среднего (от 5 до 9) и высокого (от 10 до 13) уровней развития показателя (см. диаграммы 1 и 2).

Диаграмма 1

**Матрица состояния МДОУ (руководство)**

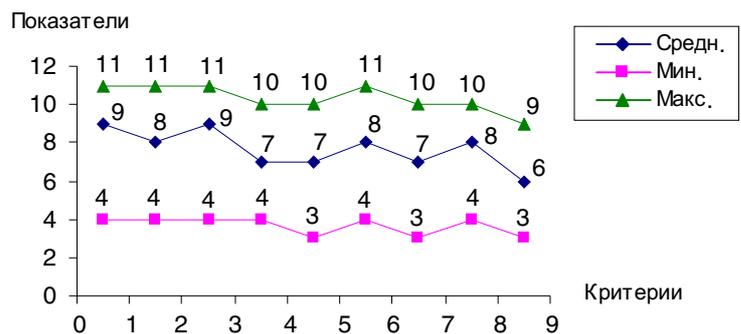
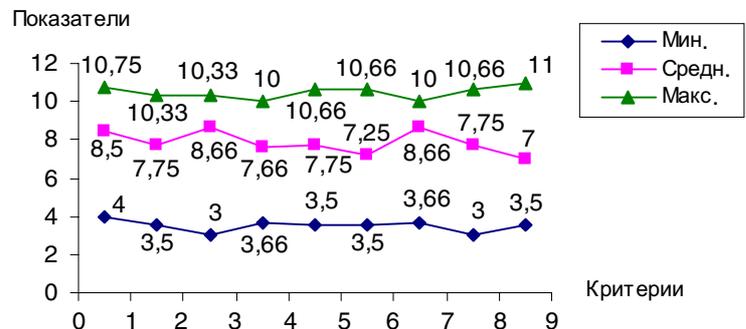


Диаграмма 2

**Матрица состояния МДОУ (сотрудники)**

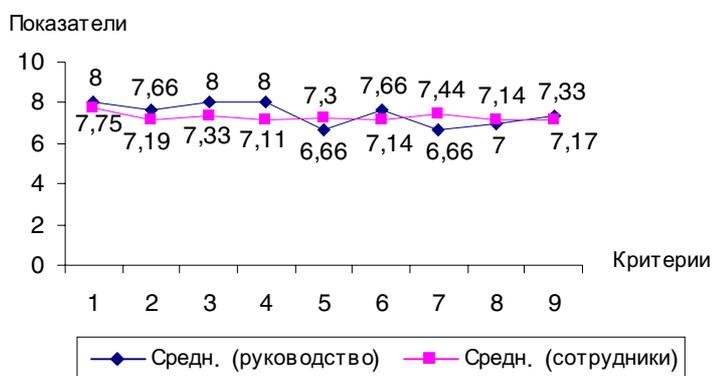


Представление отдельных матриц мониторинга руководства и персонала позволяет оценить разрыв между наименьшими и наибольшими оценками, полученными по каждому критерию в данной организации, что само по себе является ценным материалом для анализа.

На *втором этапе* сопоставлялись данные мониторинга руководства и персонала. Для этого средние значения самооценки руководства и сотрудников были сведены в единую диаграмму (см. диаграмму 3 на с. 34).

Диаграмма 3

**Сравнительная матрица состояния МДОУ  
(руководство — сотрудники)**



Данные экспресс-оценки образовательной организации по методу «Матрица» показали, что в данной организации руководство достаточно объективно оценивает особенности восприятия организации сотрудниками. Разброс показателей по всем критериям не превышал одного пункта. Это говорит о постоянной обратной связи между руководством и сотрудниками образовательной организации, открытости и своевременном разрешении возникающих конфликтов, прозрачности системы материальных стимулирующих выплат, а в целом — о демократическом стиле общения руководства. О многом свидетельствует тот факт, что по критерию «Удовлетворенность персонала» данные сотрудников были даже несколько выше, чем данные руководства.

В целом показатели по всем критериям оказались достаточно ровными. В качестве наиболее сильных показателей можно назвать «Роль руководства. Лидерство», «Управление персоналом», «Использование ресурсов». Как наиболее слабые можно выделить показатели «Влияние организации на общество», «Результаты работы организации».

На основе результатов самооценки были спланированы приоритетные направления усовершенствований. Важно учитывать, что концентрация усилий органи-

зации на одном-двух наиболее важных направлениях позволяет обеспечить более высокий уровень мотивации персонала, чем одновременное решение большого количества задач.

По результатам обсуждения данных исследования с руководством образовательной организации, было определено, что усовершенствования в данной организации следует начать с показателя «Результаты работы организации». Это те результаты, которых добилась организация в отношении запланированных целей в работе.

Данный показатель был определен как стартовый по следующим причинам:

- ✓ это один из показателей, по которому были получены минимальные значения;
- ✓ работа над данным критерием не требует значительной подготовки;
- ✓ работа над ним не требует значительного бюджета и ресурсов;
- ✓ работа над данным критерием в значительной мере входит в сферу компетенции старшего воспитателя, таким образом, не будет вставать вопрос о выделении специального времени.

По результатам обсуждения был составлен план проекта усовершенствований, в котором важно не только определение содержания мероприятий, но и назначение ответственных и поиск необходимого бюджета:

1. Четкое формулирование миссии, цели и задач образовательной организации. Доведение их до всех сотрудников.
2. Определение программы обучения персонала через курсы повышения квалификации и профессиональной подготовки (бюджет заложен).
3. Определение программы обучения персонала через систему внутренней методической работы (компетенция старшего воспитателя, дополнительное время и бюджет не предусматриваются).
4. Разработка системы внутреннего мониторинга качества (компетенция старшего воспитателя, дополнительное время и бюджет не предусматриваются).

5. Определение системы стимулирующих выплат по результатам мониторинга качества (бюджет предусмотрен).

6. Разработка программы взаимодействия субъектов образовательного пространства (руководство, воспитатели, психолог, логопеды, родители) для обеспечения оптимальных условий для развития ребенка дошкольного возраста.

В заключение хотелось бы отметить, что метод самооценки имеет и ограничения. Так, по мнению Т. Конти, серьез-

ная проблема заключается в том, что большинство руководителей и консультантов использует самооценку преимущественно для измерений совершенства, а не в целях диагностики, а решение о направлениях усовершенствований часто принимаются на основе ошибочных суждений и стереотипов [5; 6].

Дальнейшее использование результатов самооценки предполагает изменение подходов к планированию и пересмотр принципов деятельности организации.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Галеев, В. И.* Самооценка деятельности организации на соответствие критериям премий правительства Российской Федерации в области качества 2006 года / В. И. Галеев, Т. Ю. Дворук, В. С. Дубинин [и др.]. — М., 2006.
2. *Гладик, Н. В.* Формирование самооценки эффективности управления качеством научно-методической работы в общеобразовательном учреждении : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Гладик. — М., 2008 ; URL: <http://www.dissereat.com/content/formirovanie-samoostenki-effektivnosti-upravleniya-kachestvom-nauchno-metodicheskoi-raboty-v#ixzz4b8knYL8A>.
3. ГОСТ Р ИСО 9000-2001 Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь // URL: <http://vsegost.com/Catalog/67/6744.shtml>.
4. *Ефимов, В. В.* Внутренний аудит качества и самооценка организации : учебное пособие / В. В. Ефимов, А. Н. Туманова. — Ульяновск : УлГТУ, 2007.
5. *Конти, Т.* Почему не полностью используется потенциал самооценки / Т. Конти // Методы менеджмента качества. — 2003. — № 3 // URL: <http://www.ria-stk.ru/mmq/adetail.php?ID=7732>.
6. *Конти, Т.* Самооценка в организациях : пер. с англ. / Т. Конти. — М. : Стандарты и качество, 2000. — 328 с.
7. *Майоров, А. Н.* Мониторинг в образовании / А. Н. Майоров. — Кн. 1. — СПб. : Образование — культура, 1998.
8. *Маслов, Д. В.* Мировые премии по качеству: признание успеха / Д. В. Маслов // Маркетинг в России и за рубежом. — 2005. — № 5. — С. 5—8.
9. *Маслов, Д.* Сравнительный анализ мировых премий по качеству / Д. Маслов, Э. А. Белокоровин // Стандарты и качество. — 2005. — № 5. — С. 88—94.
10. О мониторинге в сфере образования // URL: <https://refdb.ru/look/1691975.html>.
11. *Панина, М. А.* Модели самооценки деятельности предприятия / М. А. Панина, Т. П. Парашкина // Экономика качества: теория, методология, практика : материалы науч. семинара. — Тамбов : ТГТУ, 2008. — 288 с.
12. Самооценка деятельности организации на соответствие критериям премий правительства российской федерации в области качества 2006 года : рекомендации // URL: <http://aquagroup.ru/normdocs/131>.
13. *Сорокоумова, С. Н.* Развитие мотивационно-ценностного компонента профессиональной компетенции преподавателя вуза в системе внутривузовского повышения квалификации / С. Н. Сорокоумова, Е. Г. Гуцу // Приволжский научный журнал. — 2014. — № 4. — С. 305—309.
14. *Шкунова, А. А.* Уровни отношений в корпоративной культуре управления / А. А. Шкунова, С. А. Колода // Вестник Мининского университета. — 2014. — № 4 // URL: <http://vestnik.mininiver.ru/upload/iblock/49f/24-urovni-otnosheniy-v-korporativnoy-kulture-upravleniya.pdf>.
15. *Шубенкова, Е. В.* Самооценка организации и ее роль в развитии системы управления персоналом / Е. В. Шубенкова // Вестник Омского университета. — Сер. «Экономика» // URL: <http://samoostenka-organizatsii-i-ee-rol-v-razvitii-sistemy-upravleniya-personalom.pdf>.



## РЕАЛИЗАЦИЯ ВНУТРЕННЕЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Г. М. САФИНА,  
доцент кафедры экономики и управления  
УлГПУ им. И. Н. Ульянова (Ульяновск)  
[gms73@inbox.ru](mailto:gms73@inbox.ru)

В статье рассмотрены системы оценки качества образования в современных условиях. Особое внимание уделено работе по созданию в общеобразовательных организациях внутренней системы оценки качества образования, согласованной с внешней оценкой качества образования.

The article considers the system of education quality assessment in modern conditions. Special attention is paid to the work on creation in educational institutions of the internal system of education quality assessment agreed with the external assessment of the quality of education.

**Ключевые слова:** *качество образования, образовательные результаты, эффективность образования*

**Key words:** *quality of education, educational results, efficiency of education*

Создание в образовательной организации системы оценки качества образования в современных условиях требует принципиально новых подходов к пониманию качества образования и процедур, связанных с его оценкой. В рамках, вводимых для различных уровней образования федеральных образовательных государственных стандартов, определены социальный портрет выпускника каждого уровня образования, требования к освоению образовательной программы. При рассмотрении образовательных результатов четко прослеживаются внутренние связи преемственности, постепенного усложнения, а также усложнения и расширения предметных и метапредметных компетенций обучающихся.

В условиях формирования общероссийской системы оценки качества образования актуальной и в то же время

сложной является работа по созданию в общеобразовательных организациях внутренней системы оценки качества образования, согласованной с внешней оценкой качества образования. Сложность решения данной проблемы обусловлена следующими факторами:

✓ отсутствует в завершенном виде федеральная система оценки качества образования;

✓ не сформировано единое концептуально-методологическое понимание проблем качества образования и подходов к его измерению;

✓ не разработаны контрольно-измерительные материалы под федеральные образовательные стандарты (ФГОС);

✓ не обеспечен необходимый уровень научно-методического обслуживания задач оценки;

✓ оценка качества образования на

всех уровнях образования сводится чаще всего только к оценке качества обучения;

✓ отсутствует единый подход к термину «качество образования», так как в литературных источниках можно найти до сотни определений этого понятия, предлагаемых разными научными школами и отдельными учеными. За каждым из них стоит своя система подходов к практике построения системы оценки качества образования, в том числе — к отбору показателей качества образования и выбору процедур их измерения.

Анализ проблемы показывает, что ключевыми в данной области являются следующие термины: «качество образования», «образовательные результаты», «эффективность образования».

Термин «качество образования» можно рассматривать как:

✓ степень соответствия планируемым результатам, социальным и личностным ожиданиям;

✓ степень соответствия реализуемых результатов планируемым результатам;

✓ степень соответствия реально достигаемых учащимися результатов планируемым и реализуемым в образовательном процессе.

Для практического решения проблемы качества образования важны все перечисленные выше составляющие — социальные и личностные ожидания, планируемые, реализуемые и достигаемые образовательные результаты. Изучение корреляций между ними требует помимо выделения и изучения показателей, связанных с образовательными результатами, выделения и изучения показателей, связанных с влияющими на них факторами, важнейшими из которых являются образовательная деятельность и образовательная среда.

При таком подходе к проблеме оценки качества образования ее решение сводится к выделению сбалансированной системы показателей, которые позволяют выявлять и оценивать характеристики

образовательной деятельности и ее условия. Незавершенность инструментальных средств затрудняет оценку соответствия реализуемых результатов планируемым, а достигаемых — реализуемым. Прямые показатели здесь фактически отсутствуют, и оценка ведется на основе изучения факторов, влияющих на качество образования (оснащенность образовательного процесса, характеристика кадрового потенциала). При этом многие показатели, например квалификация преподавателя, оцениваются чисто формально.

В области оценки достигаемых образовательных результатов наиболее разработанными являются подходы, связанные с оценкой учебных достижений обучающихся. Однако и здесь имеются трудности, обусловленные отсутствием надежного инструментария.

С оценкой качества образования связано и такое понятие, как «эффективность образовательной системы». *Эффективность* означает достижение цели в наименьшие сроки при наименьших трудовых, материальных и финансовых затратах. Различают экономическую, социальную и педагогическую эффективность.

*Экономическую эффективность* можно рассматривать как эффективность достижения лучших образовательных результатов при минимальных финансовых, материальных и трудовых затратах со стороны как педагогов, так и обучающихся.

*Социальная эффективность* образовательной системы заключается в максимальном использовании образования как фактора социального прогресса при минимуме издержек, связанных с возможными побочными негативными последствиями.

*Педагогическая эффективность* предполагает определенную степень достижения образовательных результатов с учетом временных и личностных затрат обучающихся и обучающихся.

Анализ проблемы показывает, что ключевыми в данной области являются следующие термины: «качество образования», «образовательные результаты», «эффективность образования».

При создании внутренней системы оценки качества образования приоритетное значение в ней должно отводиться технологическим аспектам оценки, а составляющие должны быть заданы в форме объективных инструментальных показателей, допускающих однозначную интерпретацию, понятную не только управленцам, но и учителям, обучающимся, их родителям, широкой общественности.

Имеющийся в отечественном образовании опыт позволяет рассматривать создание такой системы как реальную и вполне решаемую задачу. В частности, существуют глубокие традиции в области методологии и организации управления качеством образования. В работах В. В. Краевского, И. Я. Лернера, М. И. Махмутова, М. Н. Скаткина и других заложены теоретические основы формирования системы качеств знания и образовательного процесса. Достижения в области квалитологии (науке о качестве любых объектов и процессов в общественной практике) и квалиметрии (науке об измерении и оценке качества) также способствуют решению этой задачи.

Для практического примера приведем анализ состояния внутренней системы оценки качества образования в МБОУ «Средняя школа № 22 с углубленным изучением иностранных языков имени Василия Тезетева».

Содержание деятельности в рамках создаваемой в СШ № 22 модели ВСОКО таково.

Существуют глубокие традиции в области методологии и организации управления качеством образования.

*Оценка качества образования* в школе № 22 в рамках создаваемой модели ВСОКО осуществляется по следующим направлениям:

- ✓ Качество образовательных результатов:
  - предметные результаты обучения;
  - метапредметные результаты;
  - личностные результаты (включая показатели социализации обучающихся);

- здоровье обучающихся (динамика);
- достижения обучающихся на курсах, соревнованиях, олимпиадах;
- удовлетворенность родителей качеством образовательных результатов;
- профессиональное самоопределение обучающихся.

✓ Качество реализации образовательной деятельности:

— основные образовательные программы (соответствие требованиям ФГОС (ФКГОС));

— рабочие программы по предметам учебного плана;

— программы внеурочной деятельности;

— реализация учебных планов и рабочих программ (соответствие ФГОС и ФКГОС);

— качество уроков и индивидуальной работы с обучающимися;

— качество внеурочной деятельности (включая классное руководство);

— качество дополнительных образовательных программ, принятых и реализуемых в школе, условия их реализации;

— удовлетворенность учеников и родителей образовательной деятельностью и условиями в школе;

— адаптация обучающихся к условиям школьного обучения и при переходе на следующий уровень образования.

✓ Качество условий, обеспечивающих образовательный процесс:

— материально-техническое обеспечение;

— информационно-развивающая среда;

— санитарно-гигиенические условия;

— медицинское сопровождение;

— организация питания;

— психологический климат в образовательной организации;

— обеспечение безопасных условий;

— обеспечение индивидуального подхода к школьникам, имеющим особые образовательные потребности;

— обеспечение доступности образования;

- использование социальной сферы микрорайона и города;
- кадровое обеспечение;
- общественно-государственное управление (Совет школы, педагогический совет, родительские комитеты, ученическое самоуправление);
- документооборот и нормативно-правовое обеспечение.

*Оценка качества образовательной деятельности* школы осуществляется посредством существующих процедур контроля и экспертной оценки качества образования:

- ✓ мониторингом образовательных достижений обучающихся на разных уровнях обучения;
- ✓ анализом творческих достижений школьников;
- ✓ системой внутришкольного контроля;
- ✓ результатами самообследования и самоаудита;
- ✓ результатами аттестации педагогических и руководящих работников;
- ✓ результатами статистических и социологических исследований;
- ✓ системой медицинских исследований обучающихся, проводимых по инициативе школьной медицинской службы;
- ✓ системой внутришкольного мониторинга психологического комфорта.

Система *оценки образовательных результатов* освоения образовательной программы учащимися основана на:

- ✓ комплексном подходе к оценке результатов (предметных, метапредметных, личностных);
  - ✓ двухуровневой системе требований к планируемым результатам («учащийся научится», «учащийся получит возможность научиться»).
- В ходе определения результатов обучения изучаются:
- ✓ динамика обученности учащихся;
  - ✓ соответствие обученности учащихся уровню их обучаемости;
  - ✓ соответствие знаний, умений и способов деятельности требованиям ФГОС;

✓ уровень сформированности универсальных учебных действий и способов деятельности у учащихся разных классов;

✓ уровни развития самостоятельной деятельности учащихся на учебных занятиях;

✓ мотивы и познавательные интересы учащихся к продолжению образования.

*Объектом оценки личностных результатов*

служит сформированность УУД по трем направлениям:

- ✓ сформированность основ гражданской идентичности личности;
- ✓ готовность к самообразованию на основе учебно-познавательной мотивации;
- ✓ сформированность социальных компетенций (ценностно-смысловые установки, моральные нормы, правосознание, межличностные отношения).

Основной процедурой итоговой *оценки достижения метапредметных результатов* является защита индивидуального итогового проекта. Дополнительным источником информации о сформированности метапредметных результатов могут служить результаты выполнения проверочных работ по предметам.

Уровень учебных достижений по совокупности учебных дисциплин определяет степень развития обучающегося как интегрированного показателя, в котором отражена концентрация достижений всех этапов и составляющих учебного процесса, в сложной форме суммированы качества учебной деятельности всех его субъектов и качества самой образовательной системы. А так как в объективной педагогической оценке отражаются не только уровень учебных достижений и степень развития обучающегося, но и уровень профессионализма педагога, надежность методов и технологий обучения, интегральные показатели независимого контроля позволяют делать выводы о качестве образовательного процесса и

Основной процедурой итоговой оценки достижения метапредметных результатов является защита индивидуального итогового проекта.

образовательных систем, прогнозировать их дальнейшее развитие, создавать новые средства и методы управления качеством образования.

Однако, как и при любом измерительном процессе, при педагогическом измерении всегда имеет место некоторое раз-

личие между истинной подготовленностью обучающегося и уровнем его учебных достижений. Это обусловлено тем, что на субъекты контроля и его результаты могут в той или иной степени влиять различные внешние и внутренние факторы (см. схему).

### Факторы, влияющие на уровень учебных достижений



К ним можно отнести образовательную политику в стране (стандарты, программы, учебники и др.); условия образовательного процесса (профессиональная компетентность, педагогическая культура и психологические установки педагогов); опыт учебной деятельности и общепредметную подготовленность учащегося на момент контроля; степень сформированности общеучебных компетенций; навыки самообразования, самоконтроля, самоидентификации и умение мобилизоваться на достижение максимально возможного результата.

Нельзя не учитывать и такие факто-

ры, как социально-педагогические условия развития личности и влияние семьи, уровень физического и психического здоровья, психологическое состояние обучающегося на момент контроля, состояние тревожности; личностные и педагогические установки на достижение результата при тестировании, ценностно-мотивационное отношение к обучению и приобретению профессии; стремление быть конкурентоспособным на рынке труда и др. Важными являются качество тестовых материалов, точность и надежность педагогических измерителей, используемых технологий, организация и условия конт-

рольно-оценочного процесса; методы шкалирования и оценивания; свойства генеральной выборки испытуемых и др.

Некоторые из указанных выше факторов оказывают одинаковое влияние на результат всех участников тестирования (образовательная политика в стране, стандарты, содержание и качество контрольного измерительного материала (КИМ) и др.), а часть из них носят случайный характер и по-разному воздействуют на индивидуальный результат испытуемых. Влияние случайных факторов сказывается на результате малых выборок. Однако при рандомизации и статистически достаточном числе испытуемых влияние случайных факторов на общий результат выборки (генеральную выборку) исключается.

Для того чтобы система контроля эффективно воздействовала на образовательный процесс, необходимо понимание роли контроля в обучении и развитии личности. Поэтому понимание того, что мы измеряем и оцениваем, как анализируем и интерпретируем результаты педагогических измерений, является одним из важных аспектов совершенствования образовательной системы, управления ее качеством и развитием контрольно-оценочного процесса.

Среди большого числа показателей качества образовательной системы основным по-прежнему является подготовленность обучающихся, а комплексным показателем их подготовленности в теории педагогических измерений признаются учебные достижения в той или иной предметной области. Однако появившиеся в связи с развитием тестирования термины «подготовленность», «учебные достижения», «уровень учебных достижений» и «качество учебных достижений» иногда используются как синонимы, что вводит в заблуждение многочисленных пользователей статистической образовательной информации. Отсутствие единого подхода значительно затрудняет понимание того, что мы измеряем, а также делает неоднозначной интерпретацию ха-

рактеристик личности и результатов учебного труда.

Структура учебных достижений достаточно сложна. К учебным достижениям относятся в первую очередь знания, умения, навыки и общеучебные компетенции испытуемых. В какой-то степени по количественным оценкам учебных достижений (тестовым баллам) опосредованно

можно судить и о степени личностного развития обучающихся (полнота и глубина знаний, конкретность и обобщенность ответов, гибкость мышления, системность и систематичность учебной работы, формирование общеучебных компетенций, опыт практической и творческой деятельности, адекватность и осознанность обучения, упорство, собранность, целеустремленность, усидчивость, целеполагание, мотивация, ценностно-смысловое отношение к обучению и контролю) [2].

Комплекс необходимых показателей обеспечивает целостное, качественное и количественное представление о состоянии объекта исследований и динамике его изменений. При всем многообразии показателей качества современного образования наиболее значимыми по-прежнему остаются качество усвоенных знаний, развитие определенных навыков и приобретение требуемых умений на каждой стадии обучения, то есть когнитивно-практический компонент образования. Именно поэтому квалификация оценивания качеств личности идет в первую очередь по когнитивной составляющей — уровню учебных достижений как объекту педагогических измерений. Подготовленность является интегральной характеристикой состояния обучающегося (латентным параметром) на момент контроля. Количественной мерой подготовленности по когнитивной составляющей образования является уровень учебных достижений (измеряемый параметр) в данной

Для того чтобы система контроля эффективно воздействовала на образовательный процесс, необходимо понимание роли контроля в обучении и развитии личности.

предметной области, получаемый путем педагогических измерений, шкалирования (того или иного преобразования количества правильно выполненных заданий теста) и выставления определенной суммы баллов.

Отметим, что потребность в достижениях является одной из наиболее значимых в структуре ценностных ориентаций обучающихся, что в первую очередь связано с особенностями социально-психологического развития личности и возможностью реализовать себя в различных сферах деятельности.

Создание внутренней системы качества образования обеспечит возможность получения объективной информации о состоянии качества образования в ОО, тенденциях его изменения и причинах, влияющих на его уровень, а также будет направлено на выстраивание механизма

получения, обработки, хранения, предоставления и использования в управленческой практике информации как условия и базы для реализации процедур управления качеством образования.

Таким образом, реализация внутренней системы оценки качества образования позволит своевременно осуществлять:

✓ нормативно-правовое регулирование условий функционирования школьной системы образования в соответствии с требованиями федерального и регионального законодательства в области образования, нормативных правовых актов органов местного самоуправления;

✓ принятие обоснованных управленческих решений, направленных на повышение эффективности образовательной деятельности;

✓ коррекцию образовательной программы и ежегодных планов работы школы.

## ЛИТЕРАТУРА

---

1. Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» // Приказ Минздравсоцразвития РФ от 26 августа 2010 года № 761н.
2. Письмо Минобрнауки России № ДЛ-151/17 от 10.06.2013 г. «О наименовании образовательных учреждений» // URL: <http://base.consultant.ru/>.
3. Постановление Правительства Российской Федерации от 18 ноября 2013 г. № 1039 «О государственной аккредитации образовательной деятельности» // URL: <http://base.consultant.ru/>.
4. Постановление Правительства Российской Федерации от 05.08.2013 «662 «Об осуществлении мониторинга системы образования».
5. Приказ Министерства образования и науки РФ от 7 апреля 2014 г. № 276 «Об утверждении Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность».
6. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н «Профессиональный стандарт педагога» (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель).
7. Приказ Министерства образования и науки России от 27.03.2006 № 69 «Об утверждении Положения об особенностях режима рабочего времени и времени отдыха педагогических и других работников образовательных учреждений».
8. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 декабря 2014 г. № 1601 «О продолжительности рабочего времени (нормах часов педагогической работы за ставку заработной платы) педагогических работников и о порядке определения учебной нагрузки педагогических работников, оговариваемой в трудовом договоре».
9. Примерная основная образовательная программа начального общего образования (новая редакция) // URL: <http://fgosreestr.edu.ru>.
10. Примерная основная образовательная программа основного общего образования (новая редакция) // URL: <http://fgosreestr.edu.ru>.

11. Распоряжение Правительства Ульяновской области от 25 февраля 2013 г. № 100-пр «Об утверждении Комплекса мер по модернизации системы общего образования в Ульяновской области в 2013 году и на период до 2020 года» // URL: <http://regbase/cgi/>.

12. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273 «Об образовании в Российской Федерации» // URL: <http://mo73.ru/>.

13. Федеральный закон Российской Федерации от 21.07.2014 № 256-ФЗ «О внесении изменения в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам проведения независимой оценки качества оказания услуг организациями в сфере культуры, социального обслуживания, охраны здоровья и образования».



## ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОБЪЕКТ МОДЕРНИЗАЦИИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМОЙ

Ю. Г. ШИХВАРГЕР,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры педагогики и психологии  
профессионального образования НГПУ (Новосибирск)  
[YG171@mail.ru](mailto:YG171@mail.ru)

В статье рассматривается один из аспектов модернизации муниципальной системы образования. Анализируются вопросы реформирования технологического образования, организации ресурсных центров, призванных содействовать качественной технологической подготовке обучающихся в общеобразовательной школе, профориентации выпускника.

The article discusses one of the aspects of modernization of the municipal education system. The issues of reform of technological education, the organization of Resource centers designed to promote the quality of technological preparation of students in secondary school, counseling graduate.

**Ключевые слова:** образование, система образования, муниципальная система образования, управление образованием, предметная область «Технология», ресурсный центр

**Key words:** education, the education system, the municipal system of education, management of education, subject domain «Technology», resource center

Образование сегодня превращается в одну из важнейших сфер человеческой деятельности. Стратегическая цель государственной политики в области образования — повышение доступности образования, соответствующего потребностям общества.

Важной задачей, стоящей перед сис-

темой образования, является модернизация сложившейся модели управления этой системой. Процесс управления образованием — это прежде всего управление его развитием на всех уровнях, не только на уровне образовательной системы, региональном, муниципальном, но и на общегосударственном. Необходим системный

подход к вопросу управления, позволяющий рассмотреть проблему со всех сторон.

Сегодня обеспечение качества образования становится предпосылкой реформирования системы, предусматривающего регулярное обновление всех ее компонентов, связанного с модернизацией содержания и структуры образования, в соответствии с потребностями общества.

Оценочными качествами системы образования выступают вариативность, гибкость, динамичность, адаптивность. Основные составляющие системы:

- ✓ маркетинговая — изучающая рынок образовательных услуг;
- ✓ организационная — необходимая для повышения организационной культуры;
- ✓ хозяйственная — для пополнения материальной базы;
- ✓ научная — для создания условий по эффективному использованию научного потенциала и др.

Система образования — модель, объединяющая институциональные структуры (школа, университет, дошкольные образовательные организации, организации дополнительного образования, колледжи и др.), основной целью которых является образование обучающихся в них.

Система образования имеет сложную организацию, управление ее развитием станет эффективным только при наличии важного условия — комплексного решения проблем с целью совершенствования процесса ее функционирования.

Оценочными качествами системы образования выступают вариативность, гибкость, динамичность, адаптивность.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» в структуре образования выделяет три основных компонента:

- ✓ содержательный (набор образовательных программ и ФГОС);
- ✓ организационный (совокупность образовательных организаций);
- ✓ управленческий (органы управления образованием).

Модернизация системы образования подразумевает в том числе необходимость изменения организационной структуры [1].

Муниципальная система образования включает совокупность взаимодействующих преемственных образовательных программ, созданных на основе федеральных государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности, и сеть реализующих их образовательных организаций, находящихся на территории муниципального образования.

Управление развитием муниципальной системы образования — это целенаправленная деятельность субъектов образования, обеспечивающая эффективное взаимодействие управляющей и управляемой подсистем, направленное на достижение значимых для них результатов и удовлетворение интересов всех участников образовательного процесса.

В многоуровневой системе образования муниципальная система играет важную роль, включающую педагогическую и управленческую деятельность по предоставлению образовательных услуг.

Роль управления образованием заключается в организации и доступности образовательных услуг, повышении качества образования, четкой организации системы образования.

Особенностью управления образованием сегодня является пересмотр роли учебных заведений и обучающихся в организации процесса образования, а также привлечение к решению проблем образования инвесторов и семьи.

Школьное образование серьезно изменилось в структурном, содержательном, технологическом аспектах.

В средней школе, организациях дополнительного образования появилось платное обучение, для решения хозяйственных и образовательных задач привлекаются родительские средства. Расширились возможности получения образования дистанционно. ЕГЭ и ГИА — индивидуальные тесты стали основным методом итоговой аттестации выпускников.

Современная школа отличается большим количеством (иногда до 40 %) учащихся из других государств, которые не всегда хорошо владеют русским языком.

Вариативность образования дает учителю право выбирать учебник, методику. Профильность, инженерные классы, технопарки расширяют возможность выбора направления обучения в соответствии с интересами и склонностями обучающихся, поскольку сейчас остро стоит вопрос о повышении престижа инженерного образования.

Реализация современных требований, предъявляемых к общеобразовательной школе, в значительной мере связана с вопросами профессиональной ориентации и профессионального самоопределения подрастающего поколения [2, с. 206].

Одним из факторов — мотиваторов к выбору будущей профессии является реализация в школе раздела трудовое обучение «Технология».

Образовательная область «Технология» — это интегративная область, синтезирующая научные знания из математики, физики, химии и биологии и показывающая их использование в промышленности, энергетике, связи, сельском хозяйстве, транспорте и других направлениях деятельности человека [4, с. 24].

Ее преподавание требует от учителя особых знаний, умений и навыков, а главное — понимания цели, стоящей перед этой предметной областью.

Образование должно давать учащимся не только знания по предметам, но и создавать условия проверки их интересов и склонностей в процессе деятельности. Современная школа, к сожалению, далеко не всегда может предоставить эти условия. Начиная с 2002 года произошли серьезные изменения в структуре муниципального образования — закрыты УПК, дававшие первые трудовые навыки и помогавшие в профессиональной ориентации. Таким образом, база трудового обучения во многих школах разрушена.

Для восстановления материально-технической базы в системе образования и создания условий практической деятельности ученика нужны дополнительные средства, усилия, подготовленные специалисты.

На региональном съезде учителей Новосибирской области министр образования, науки и инновационной политики поставил задачу — организовать центры по трудовому обучению.

На наш взгляд, ресурсные центры — это развитие опыта УПК с учетом требований времени. В рамках ресурсного центра должно быть сосредоточено все, что касается передовых достижений науки, техники для обучения подрастающего поколения.

Проведенные исследования и опыт работы УПК (1990—2000 гг.) показывает, что необходим целый комплекс материально-технических условий и профессиональное кадровое обеспечение (мастера производственного обучения, инженеры, технологи, методисты по профессиональной ориентации, психофизиологи). Об эффективности такой работы можно судить по следующим показателям. Среди выпускников на 15 % уменьшилось количество ребят, не имевших определенного выбора трудовой деятельности. На 6 % увеличилось число девятиклассников, у которых наблюдается соответствие выраженных интересов и профессиональных планов. На 17,8 % увеличилось количество выпускников, воспользовавшихся отраслевыми кабинетами профориентации и выбравших в качестве профессиональной деятельности один из профилей обучения в УПК. Выше средних были показатели по педагогическому профилю.

В рамках центра необходимо создать психофизиологические лаборатории для обследования обучающегося, проведения профконсультаций, для дальнейшего вы-

Реализация современных требований, предъявляемых к общеобразовательной школе, в значительной мере связана с вопросами профессиональной ориентации и профессионального самоопределения подрастающего поколения.

бора профиля обучения. В мастерских центра у ребят появится возможность выполнять творческие проекты (теоретические и практические) в соответствии со своими интересами и склонностями. Сотрудники этой лаборатории будут оказывать практическую помощь обучающимся в процессе работы на предприятиях, фирмах и т. д.

С учетом психофизиологических исследований, анализа результатов выполненных проектов возможна профессиональная консультация и обоснованный отбор в профессиональные образовательные организации.

В процессе модернизации школы нужно обеспечить учебные классы-мастерские необходимым оборудованием, инструментами и материалами; подготовить учителя, который знает и понимает задачи предметной области «Технология» [3]. Здесь основную роль должны сыграть педагогические вузы, в частности факультет технологии и предпринимательства Новосибирского государственного педагогического университета, готовящий будущих учителей технологии.

За короткое время решить проблему создания материально-технической базы для реализации предметной области «Технология» не представляется возможным. Необходимы значительные затраты бюджетных средств, решение кадрового вопроса, целевая программа для создания

условий по трудовому обучению в школах региона, города на 5—10 лет вперед.

Без сомнения, предпосылки для создания ресурсных центров сегодня существуют. Новосибирская область имеет богатый опыт организации профессионального обучения и профессиональной ориентации.

Для организации и развития эффективной системы технологической подготовки обучающихся необходимо управлять этим разделом системы образования. Система управления должна охватывать и объединить все звенья образования: школы, лицеи, колледжи, вузы, предприятия.

Сегодня меняется отношение к слову «профессия». Учебные заведения формируют набор компетенций, который должен получить выпускник. По статистике, человек в течение трудовой жизни может менять профессию в среднем двенадцать раз. В настоящее время и в ближайшие двадцать лет, кроме базовых профессиональных навыков, нужно уметь принимать решения, управлять проектами, временем, работать в сложных междисциплинарных командах.

Готовить востребованного профессионала может технически оснащенная, обеспеченная кадрами, технологиями система трудового образования. Модернизация этого сегмента образования — задача сегодняшнего дня.

## ЛИТЕРАТУРА

---

1. Буренков, К. К. Совершенствование системы управления образованием на современном этапе / К. К. Буренков // URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sovershenstvovanie-sistemy-upravleniya-obrazovaniem-na-sovremennom-etape>.
2. Леонов, М. В. Технологическое образование школьников в процессе внедрения стандартов нового поколения / М. В. Леонов // Сибирский педагогический журнал. — 2012. — № 5. — С. 206—210.
3. Лукина, И. Н. Анализ педагогических систем как средство подготовки учителя к научно-педагогическому творчеству / И. Н. Лукина, Т. В. Юракова // Технологическое образование в школе и вузе в условиях модернизации образования : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 4—5 февр. 2003 г.) ; МПГУ. — М. : Эслан, 2003. — С. 32—35.
4. Шихваргер, Ю. Г. Метод проектов в профессиональном обучении педагогов : монография / Ю. Г. Шихваргер. — Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2013. — 142 с.

## КОРПОРАТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭКОНОМИЧЕСКИХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ



Л. П. СОВИНА,  
заведующая кафедрой управления  
и экономики образования  
ИРО Удмуртской Республики,  
заслуженный работник образования УР  
(Ижевск)  
*larisasovina@gmail.com*



Н. Ю. ЕРОФЕЕВА,  
доктор педагогических наук,  
профессор кафедры педагогики  
и педагогической психологии  
УдГУ (Ижевск)  
*nuerofeeva@gmail.com*

Статья посвящена исследованию взаимосвязи экономических и педагогических терминов при переходе к понятию «рынок образовательных услуг». Авторы, сравнив экономические и педагогические характеристики понятия «корпоративное образование», рассмотрели его как сетевое на уровне взаимодействия в открытом образовательном пространстве и на уровне одной образовательной организации, где участниками сети являются все участники образовательных отношений, а заказчиком на образовательные услуги является организация в лице органа государственно-общественного управления, участниками которого становятся работодатели.

The article is devoted research of interrelation of economic and pedagogical terms the transition to the concept of «educational services market». The authors, comparing economic and educational characteristics of the concept of «corporate education», considered it as the network-level of interaction in open educational space and at the level of one educational organization, where members of the network are all participants of educational relations, and customer education services is an organization in the face of on public administration, participants become employers.

**Ключевые слова:** *корпоративное образование, сетевое взаимодействие, открытое образовательное пространство*

**Key word:** *corporate education, networking, open educational space*

**В** условиях изменений российского образования и перехода к понятию «рынок образовательных услуг» в педагогику пришли термины, применяе-

мые в экономике. Так, понятие «корпоративное образование» входит в описание системы дополнительного профессионального образования как одна из его

форм, связанная с повышением квалификации внутри образовательной организации, и возникает представление, что оно идеально подходит к педагогической деятельности.

Понятие «корпоративное образование» в российской теории и методике профессионального образования довольно ново и сочетает в себе этимологически два понятия: «корпорация» и «образование».

*Корпорация* (лат. corporatio — сообщество) — это экономическое понятие. Оно означает объединение, общество, союз, юридическое лицо — совокупность физических лиц и компаний, объединившихся для достижения какой-либо цели [1]. Так, может быть, сетевое взаимодействие в открытом образовательном пространстве — синоним корпоративного образования?

**Применение понятия «корпоративное образование» в экономическом и педагогическом процессах**

Экономический процесс	Педагогический процесс
Корпоративное образование есть часть системы образования, представляющая <i>совокупность образовательных структур и учебных программ</i> предприятий, компаний, обеспечивающих производственные потребности в высококвалифицированных рабочих и специалистах, руководящем составе, необходимых для успешного функционирования и развития финансово-промышленных составляющих <i>корпорации-заказчика</i>	Сетевое взаимодействие образовательных организаций на основе договора. Создание образовательной программы с учетом потребностей образовательных организаций, входящих в сетевое взаимодействие
Корпоративное образование — это обучение сотрудников корпорации, организуемое данной организацией для повышения эффективности ее работы. Корпоративное образование является <i>негосударственным</i> . <i>Цель</i> корпоративного образования — <i>повышение эффективности каждого сотрудника</i> . Кадровая политика в соответствии с передовыми тенденциями в современном менеджменте рассматривает <i>знания и квалификацию</i> наемного работника как принадлежащий организации и <i>приносящий прибыль</i> своеобразный «капитал», а затраты на обучение — как доходные капиталовложения	Организация платных образовательных услуг для педагогов. Переход на эффективный контракт. Непрерывный процесс обучения, направленный на формирование профессиональных компетенций. Знания и квалификация педагогов, являющихся также наемными работниками, становятся «капиталом» образовательной организации, формирующим обучающихся как «человеческий потенциал» страны

Понятие «корпоративное образование» уже применяется в педагогической практике, но его характеристики, описанные нами, в полном объеме не встречаются. На курсах повышения квалификации мы опросили руководителей образовательных организаций (школа, детский сад) и выяснили, что из 65 опрошенных 25 руководителей используют процесс корпоративного обучения для решения задач повышения квалификации педагогических работников. Из них на договорной основе — 10 %; программы, составленные с учетом потребностей входящих в сеть образовательных организаций, — 5 %; обучение за счет инвестиций — 5 %; с учетом условий эффективного контракта обучался 1 % педагогов; корпоративное образо-

вание являлось процессом непрерывного обучения — 1 %.

Получается, что понятие «корпоративное образование» недостаточно осознано педагогическим сообществом. Обратимся к трудам А. М. Новикова, который основанием корпоративного образования считает культуру как общее понятие человеческой деятельности. В данном случае — это корпоративная культура, понимаемая нами как система духовных ценностей, разделяемых всеми участниками образовательных отношений.

И тогда ценностная характеристика корпоративного образования может рассматриваться как ценность государственная, общественная, личностная.

Сегодня, когда образовательное про-

странство открыто, корпоративное образование стало реальностью. И если мы рассматриваем его как синоним сетевого образования и способ «духовной интеграции человеческих сообществ», по Б. С. Гершунскому [5], то нужно понять, как вписываются характеристики корпоративного образования в открытое образовательное пространство.

Само открытое образовательное пространство становится ресурсом и платформой для развития потенциала как отдельной личности, так и сообщества, объединенного общими ценностями и целями (учредители, семья, педагоги и обучающиеся). И тогда образовательные организации сети разворачиваются как корпорации дополнительного профессионального образования. Определяя корпоративное образование как сетевое (между образовательными организациями), мы выделили следующие его характеристики:

- ✓ договорные отношения между образовательными организациями, входящими в сетевую структуру;
- ✓ образовательная программа с учетом потребностей сетевых образовательных организаций;
- ✓ является негосударственным;
- ✓ осуществляет непрерывный процесс обучения;
- ✓ рассматривает каждого педагогического работника как кадровый потенциал в развитии образовательной организации на основе эффективного контракта.

В ситуации открытости корпоративное образование становится пространством диалога и согласования интересов, непрерывного обмена информацией на основе договорных отношений между образовательными организациями, входящими в сетевую структуру, которая не ограничивает свободу выхода за ее пределы в открытое образовательное пространство. Кроме этого, само открытое образовательное пространство становится избыточной ресурсной базой и пространством обмена ресурсами для реализации образовательных программ с учетом потреб-

ностей образовательных организаций сети и осуществления индивидуальных образовательных маршрутов как для отдельных субъектов, так и для образовательных организаций, что обеспечивает непрерывность процесса образования. Важной характеристикой такого пространства является возможность расширения сети за счет включения новых участников, встраивающих в сеть свои образовательные ресурсы, тем самым расширяя избыточность и вариативность самой сети.

Обратимся к характеристикам корпоративного образования на уровне одной организации.

Сегодня в системе образования осуществлен переход от учреждений к организациям, а это решение задач эффективного развития на основе самоорганизации, самореализации, внутреннего сотрудничества и коллективного управления, что соответствует целям существования образовательных организаций, основой которых является реализация государственной политики в сфере образования, закрепленной в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» и федеральных государственных образовательных стандартах, где говорится о том, что стандарты направлены на создание системы государственно-общественного управления, участниками которого являются семья, общество и государство, в лице самой образовательной организации [2].

В законе «Об образовании в Российской Федерации» обозначены «участники образовательных отношений — обучающиеся, родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся, педагогические работники и их представители, организации, осуществляющие образовательную деятельность» [3]. Тогда на основе государственно-общественного управления (ГОУ) мы можем рассматри-

---

Само открытое образовательное пространство становится ресурсом и платформой для развития потенциала как отдельной личности, так и сообщества, объединенного общими ценностями и целями.

вать корпоративное образование с позиции образования всех участников образовательных отношений, где заказчиком образовательных услуг является организация в лице органа государственного управления, в который входят педагоги, родители, обучающиеся и работодатели. В этих рамках образовательная организация представляет собой корпорацию, удерживающую ценности развития организации, согласованные со всеми ее участниками:

✓ для педагогов — это специальное образование, которое вооружает их необходимыми знаниями, умениями и трудовыми действиями, направленными на формирование компетенций, способствующих успешной деятельности в условиях открытого образования как ресурса индивидуализации и возможности выстраивания индивидуального маршрута самообразования педагога (контексте профессионального стандарта);

✓ для родителей обучающихся — это дополнительное образование, направленное на развитие родительских компетенций, способствующее осознанию ответственности за образование своих детей и встраивание собственных профессиональных, научных и иных ресурсов в сеть корпоративного образования;

✓ для обучающихся — это возможность получения образования в разных формах:

- на основе индивидуальной образовательной программы;

- как социальную или предпрофессиональную пробу или практику;
- самому создавать образовательные продукты для других;

✓ для работодателей — это возможность

влияния на формирование образовательного заказа и на содержание образования для самоопределения в профессиях, востребованных в данных профессиональных организациях и производствах, развитие необходимых для этого компетен-

ций у выпускников школ, расширяя материально-технические возможности выполнения муниципального задания своими ресурсами (профессиональные пробы, практики, техническое и кадровое обеспечение).

Все это становится необходимым условием реализации такой характеристики корпоративного образования, как коллективное управление.

Ярким примером организации сетевого корпоративного образования является опыт МБОУ «СОШ № 13 им. А. Л. Широких» города Сарпула, которая реализует программу «Марафон профессий XXI века».

Описывая данный опыт в контексте корпоративного образования как сетевого, мы опираемся на основную его характеристику — *корпоративную культуру*, основными ценностями которой является решение одной из задач Федеральной целевой программы развития образования на 2016—2020 годы «создание инфраструктуры, обеспечивающей условия подготовки кадров для современной экономики».

Программа разработана на основе запросов всех участников образовательных отношений: педагогов, администрации школы, родителей, представителей ученического самоуправления и администрации градообразующего предприятия ОАО «Сарпульский электрогенераторный завод», с которым был заключен договор о совместной образовательной деятельности.

В свою очередь данное предприятие заключило договоры о совместной образовательной деятельности с конструкторским бюро электроизделий (КБ «XXI век») и Сарпульским политехническим институтом (СПИ). Участниками образовательной деятельности стали не только педагогические работники, обучающиеся, родители, но и мастера, специалисты предприятий, студенты и профессорско-преподавательский состав СПИ. Так сложилась модель корпоративного образования на основе государственно-общественного

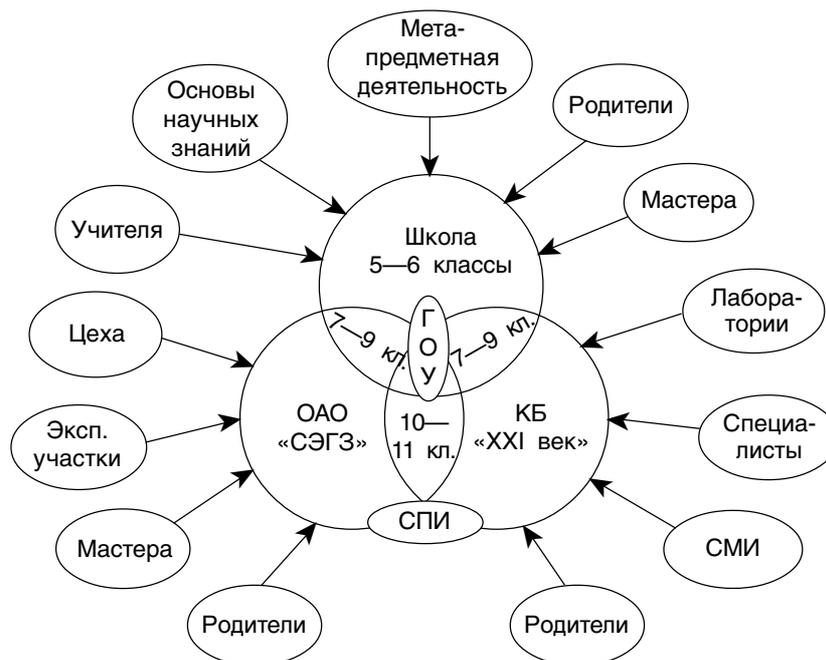
Ярким примером организации сетевого корпоративного образования является опыт МБОУ «СОШ № 13 им. А. Л. Широких» города Сарпула, которая реализует программу «Марафон профессий XXI века».

управления, где работодатели участвуют в формировании образовательного заказа и «создания социальной ситуации раз-

вития обучающихся, обеспечивающей их социальную самоидентификацию посредством лично значимой деятельности» [2].

Схема 1

**Модель корпоративного образования на основе государственно-общественного управления**



Опираясь на вышеприведенный опыт, мы определяем еще одну грань корпоративного образования в контексте дополнительного профессионального образования, понимая его как процесс сближения образовательных и профессиональных стандартов. Корпоративное образование в данном формате представляет собой совокупность процессов формального (в нормативных документах) и неформального (в условиях открытого образовательного пространства) профессионального обучения, которые инициируются, систематизируются, управляются и контролируются самой образовательной организацией.

Итак, корпоративное образование в условиях одной образовательной организации представляет собой сетевое взаимодействие всех участников образовательных отношений, в число которых входят

работодатели, влияющие на формирование образовательного заказа и создающие образовательные, материально-технические и кадровые условия для его реализации.

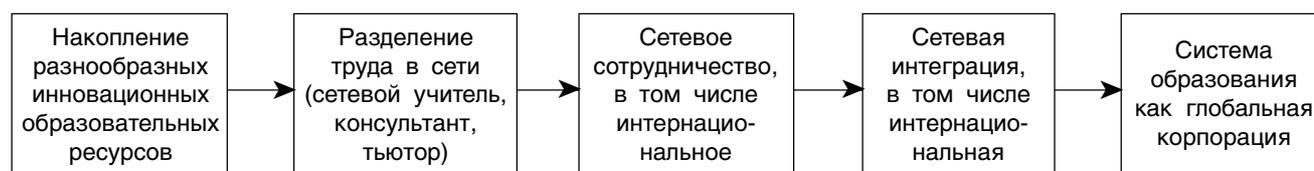
И тогда экономический термин «корпоративное образование» мы определяем как динамический процесс распространения знаний и информации по решению проблем развития образовательной организации, в ходе которого сотрудники организации получают и применяют в работе полученные знания и практические навыки, позволяющие им более успешно и эффективно адаптироваться к изменениям внешней среды, удерживая при этом корпоративные ценности, вырабатывать новые модели профессиональной деятельности, создающие конкурентное преимущество образовательной орга-

низации [4], а сетевое взаимодействие в открытом образовательном пространстве становится синонимом корпоративного образования, где сама система образова-

ния понимается как глобальная корпорация этого пространства, рассматривающая весь мир как единый рынок образовательных услуг.

Схема 2

### Этапы формирования системы образования как глобальной корпорации в условиях открытого образования



Глобальная корпорация в данном случае понимается нами как организация, производящая и встраивающая в открытое образовательное пространство образовательные продукты и услуги в качестве интернациональных ресурсов, где прибылью становится возможность интернационального сотрудничества и интеграции.

Таким образом, корпоративное образование в современных условиях может быть:

- ✓ процессом сближения образовательных и профессиональных стандартов, целью которого является профессиональное развитие и самосовершенствование всех участников образовательных отношений в соответствии с изменяющимися запросами

сами на новое качество образования со стороны государства;

- ✓ условием для реализации стратегических задач развития самой организации, на основе государственно-общественного управления; основой формирования корпоративной культуры, поддерживающей ценности ее развития;

- ✓ сетевым пространством диалога и согласования интересов, непрерывного обмена информацией на основе договорных отношений между образовательными организациями;

- ✓ возможностью интернационального сотрудничества и интеграции в открытом образовательном пространстве как глобальной корпорации.

## ЛИТЕРАТУРА

---

1. Гершунский, Б. С. *Философия образования XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций)* / Б. С. Гершунский. — М.: Совершенство, 1998. — 608 с.
2. Кузнецов, В. В. *Корпоративное образование: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений* / В. В. Кузнецов. — Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф. пед. ун-та, 2010. — 227 с.
3. Родин, А. И. Система корпоративного обучения как серьезный фактор профессионального развития кадров образовательной организации / А. И. Родин // ПРО-ДОД. — 2016. — № 5. — С. 9—14 // URL: <http://prodod.moscow/>.
4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (с изменениями и дополнениями) // URL: <http://base.garant.ru/55170507/#ixzz4b8eA1mat>.
5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года // URL: <http://base.garant.ru/55170507/#ixzz4b8eA1mat>.



## ЭФФЕКТИВНЫЙ КОНТРАКТ ПЕРСОНАЛА, ОТНЕСЕННОГО К КАТЕГОРИИ «ПРОЧИЕ РАБОТНИКИ»

М. В. ФЕДОТОВА,  
кандидат экономических наук,  
доцент кафедры теории и практики  
управления образованием НИРО  
*fedotovpochta@rumbler.ru*

Статья посвящена вопросам управления эффективным контрактом образовательной организации в части разработки показателей и критериев профессиональных достижений персонала, отнесенного к категории «Прочие работники».

The article is devoted to the management contract effective educational organizations in the development of indicators and criteria of professional achievements other personnel.

**Ключевые слова:** *эффективный контракт, профессиональные достижения*

**Key words:** *effective contract, professional achievements*

**Р**егулированию вопросов реализации эффективного контракта в бюджетной сфере уделяется достаточно внимания, однако зачастую изложенный материал обобщает опыт работы с педагогическим персоналом и в меньшей степени затрагивает проблематику персонала, отнесенного к категории «Прочие работники». В связи с этим в ОО нередко возникают трудности с определением профессиональных достижений по таким должностям, как «Дворник», «Уборщик помещения», «Гардеробщик», «Повар» и т. д.

Система эффективного контракта предполагает распределение части стимулирующего фонда оплаты труда образовательной организации на основе выявления профессиональных достижений работников. Основной задачей в управлении эффективным контрактом при выявлении профессиональных достижений становятся систематизация деятельности работников, обозначение направлений и видов деятельности (трудовых функций). Осно-

ванием при определении трудовых функций могут служить сборники норм труда, разработанные НИИ труда РФ в 2014 году, и профессиональные стандарты работников («Бухгалтер», «Повар», «Рабочий» и др.).

Основанием для установления выплаты стимулирующего характера по профессиональным достижениям может быть, в том числе, объем работ, превышающий установленный по трудовому договору. Объемы работ требуют фиксирования выполнения деятельности по этапам (направлениям / видам деятельности).

Согласно требованиям отраслевой системы оплаты труда работников образования стимулирующая часть фонда оплаты труда должна выплачиваться также с учетом сложности, напряженности и интенсивности труда каждого из работников. Для того чтобы использовать данные понятия в работе, необходимо определиться с их содержанием.

*Сложный труд* — труд работника, обладающего определенной специальной подготовкой, квалифицированный труд.

По сравнению с простым трудом сложный труд в единицу времени создает стоимость большей величины, выступая, таким образом, помноженным или возведенным в степень простым трудом [9].

*Напряженность труда* — характеристика трудового процесса, отражающая нагрузку преимущественно на центральную нервную систему, органы чувств, эмоциональную сферу труда [4]. Умственный труд связан с восприятием и переработкой большого количества информации. Умственный труд объединяет работы, связанные с приемом и передачей информации, требующие активизации процессов мышления, внимания, памяти. Основным показателем умственного труда является напряженность, связанная с нагрузкой на центральную нервную систему.

*Интенсивность труда* — это степень напряженности труда, то есть количество труда, затрачиваемое работником в процессе производства за определенный промежуток времени [1].

Содержание работы указывает на степень сложности выполнения задания: от решения простых задач до творческой (эвристической) деятельности с решением сложных заданий при отсутствии алгоритма.

Наиболее простые задачи решают уборщицы, дворники (класс 1 условий труда); деятельность, требующая решения простых задач, но уже с выбором (по инструкции), характерна для лаборантов, слесарей-ремонтников, кладовщиков (класс 2). Сложные задачи, решаемые по известному алгоритму (работа по серии инструкций), имеет место в работе руководителей (директоров), мастеров, водителей транспортных средств (класс 3.1). Наиболее сложная по содержанию работа, требующая в той или иной степени эвристической (творческой) деятельно-

сти, установлена у научных работников (класс 3.2) [9].

Любая трудовая деятельность характеризуется распределением функций между работниками по степени сложности задания. Соответственно, чем больше возложено функций на работника, тем выше напряженность его труда. Так, трудовая деятельность, содержащая простые функции, направленные на обработку и выполнение конкретного задания, не приводит к значительной напряженности труда. Примером такой деятельности является работа уборщицы, дворника.

Напряженность возрастает, когда осуществляется обработка, выполнение с последующей проверкой выполнения задания, что характерно для таких профессий, как бухгалтер, инженер отдела, водитель, электрик, слесарь-ремонтник, слесарь-сантехник и т. п. Под проверкой в данном случае подразумевается проверка результатов своей работы (самоконтроль). Обработка, проверка и, кроме того, контроль за выполнением задания другими участниками образовательного процесса (например, обучающимися) указывают на большую степень сложности выполняемых функций работником и, соответственно, на большую напряженность труда (мастера производственного обучения).

Наиболее сложная функция — это предварительная подготовительная работа с последующим распределением заданий другим лицам, характерная для таких профессий, как руководители учреждений (директора).

Также необходимо учитывать фактическую продолжительность рабочего дня. Это связано с тем, что независимо от числа смен и ритма работы в производственных условиях фактическая продолжительность рабочего дня колеблется от 6—8 часов (педагогические работники, бухгалтеры и т. п.). Ненормированный рабочий день (например, у директоров) не учитывается, расчет ведется исходя из 40-часовой рабочей недели. Чем продол-

Содержание работы указывает на степень сложности выполнения задания: от решения простых задач до творческой (эвристической) деятельности с решением сложных заданий при отсутствии алгоритма.

жительнее работа по времени, тем больше суммарная нагрузка за смену и, соответственно, выше напряженность труда.

В образовательных организациях по должностям профессионально-квалификационной группы (ПКГ) «Специалисты» чаще всего встречаются такие должности, как инженер-программист, техник вычислительного центра, экономист, бухгалтер. Среди ПКГ «Служащие» в штатные расписания ОО включаются должности лаборант, секретарь руководителя. Также в некоторых ОО выделяется группа работников, которая по ПКГ относится к «Руководителям структурных подразделений», — начальник гаража, заведующий производством (шеф-повар), заведующий библиотекой (чаще всего в СПО, ВПО).

Что же касается ПКГ «Рабочие», то общая характеристика труда рабочих позволяет использовать в работе такое определение, как рабочий класс. *Рабочий класс* — это социальная группа индустриального общества, включающая занятых наемным, преимущественно физическим трудом людей [4]. Отметим, что физический труд принято характеризовать тяжестью и напряженностью.

В список должностей по ПКГ «Рабочие» в ОО могут быть занесены: повар; рабочий кухни (посудомойка, котломойщица); водитель автомашины; кладовщик; сторож; механик по ремонту оборудования (станков, машин); дежурный по учебному корпусу (по общежитию); гардеробщик; кастелянша; слесарь-сантехник; электромонтер по ремонту и обслуживанию электрооборудования; плотник; рабочий по комплексному обслуживанию зданий; уборщик территорий (дворник); уборщик служебных помещений и т. д.

Если оценивать труд по ПКГ «Рабочие» с точки зрения сложности труда, то это простой труд. Однако тут необходимо учитывать интенсивность труда (степень напряженности труда), которая измеряется не только количеством затраченной нервной и умственной энергии, но и фи-

зической энергии в единицу времени (*тяжесть труда*). Поэтому при составлении показателей эффективности деятельности у рабочих необходимо принимать во внимание количество затрачиваемой физической энергии. Так происходит, если рабочий помимо своих непосредственных обязанностей (например, уборка территории дворником) выполняет дополнительную работу (например, красит стены к началу учебного года).

Рассмотрим на примере сторожа возможный подход к составлению критериев и показателей оценки эффективности его работы. Должность «Сторож» по ПКГ [3] относится к профессиональной группе «Общепрофессиональные профессии рабочих первого уровня» и к 1-му квалификационному уровню. То есть если оценить с точки зрения сложности труда, то к этому уровню относятся рабочие профессии, по которым предусмотрено присвоение 1, 2, 3-го квалификационных разрядов, то есть самый простой труд среди профессий рабочих.

С точки зрения имеющихся обязанностей по должности «Сторож», возможно предложить такой критерий, как сохранность имущества организации.

Критерий 1: степень самостоятельности и ответственности при охране объекта.

*Показатели к критерию:*

1.1. результат своевременного информирования о чрезвычайных ситуациях для обеспечения бесперебойной работы всех помещений служб учреждения ОО за отчетный период.

1.2. результат обеспечения сохранности материальных ценностей учреждения за отчетный период;

Не менее интересна для рассмотрения такая должность, как «Повар». Трудовые действия по данной должности отражены в профессиональном стандарте, среди них:

При составлении показателей эффективности деятельности у рабочих необходимо принимать во внимание количество затрачиваемой физической энергии.

✓ подготовка к работе основного производства организации питания и своего рабочего места в соответствии с инструкциями и регламентами организации питания;

✓ уборка рабочих мест сотрудников основного производства организации питания;

✓ проверка технологического оборудования, производственного оборудования, инструмента, весоизмерительных приборов основного производства.

Тем не менее основной трудовой функцией и трудовыми действиями повара является приготовление пищи. Потому можно предложить для использования в работе такой критерий, как соблюдение норм приготовления пищи.

Критерий 1: обеспечение качества приготовления пищи.

*Показатели к критерию:*

1.1. разнообразие меню и кулинарных изделий;

1.2. витаминизация блюд;

1.3. соблюдение физиологических норм при приготовлении пищи.

Критерий 2: обеспечение качества технологии приготовления пищи.

*Показатели к критерию:*

2.1. непосредственный контроль за условиями хранения продуктов;

2.2. положительная оценка качества питания со стороны обучающихся и сотрудников;

2.3. содержание рабочего места в надлежащем санитарном состоянии;

2.4. отсутствие замечаний по соблюдению норм закладки и норм выхода продукции;

2.5. дифференцированный подход в приготовлении блюд в соответствии с медицинскими показаниями.

Отметим, что работа по управлению эффективным контрактом сопряжена с детализацией профессиональных достижений большой группы должностей работников образования. Необходимо принимать во внимание, что для многих должностей на данный момент вышли профессиональные стандарты, которые могут стать хорошим ориентиром для проработки трудовых функций и трудовых действий работника с целью выявления наиболее значимых его профессиональных достижений.

В целом хотелось бы отметить следующее: каждая ОО в своем роде уникальна, и разработать единую критериальную базу по профессиональным достижениям достаточно сложно. Поэтому в рамках обучения целесообразно изучить опыт, который уже имеется в других образовательных организациях. Для управления эффективным контрактом важно понимать, что формальный подход к распределению стимулирующей части фонда оплаты труда приводит к неудовлетворенности коллектива. Критерии должны быть простыми, понятными и проверяемыми, а показатели должны раскрывать конкретные результаты деятельности работника, специфику деятельности, отражать дополнительные объемы работ.

## ЛИТЕРАТУРА

---

1. Интенсивность труда // URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/bse/>.
2. Критерии оценки результативности профессиональной деятельности заведующего производством (шеф-повара) // URL: [http://durttschool.ucoz.ru/ofDoc/4.1\\_stimulir-vyplaty\\_ocenki\\_ahffektivnosti\\_2012\\_ok.pdf](http://durttschool.ucoz.ru/ofDoc/4.1_stimulir-vyplaty_ocenki_ahffektivnosti_2012_ok.pdf).
3. Методические рекомендации Минобрнауки России от 18 июня 2013 года по разработке органами государственной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления показателей эффективности деятельности государственных (муниципальных) учреждений в сфере образования, их руководителей и отдельных категорий работников.
4. Напряженность трудового процесса // URL: <http://edu.trudcontrol.ru/~3d/item/vo9dXbtT>.
5. Нормы труда и методы их установления // URL: [http://life-prog.ru/1\\_24939\\_normi-truda-i-ih-vidi.html](http://life-prog.ru/1_24939_normi-truda-i-ih-vidi.html).

6. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ № 248н от 29 мая 2008 года «Об утверждении профессиональных квалификационных групп общеотраслевых профессий рабочих» (в редакции Приказа Минздравсоцразвития № 417н от 12 августа 2008 года).

7. Распоряжение Правительства РФ от 26 ноября 2012 года №2190-р «Программа поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях на 2012—2018 годы».

8. Результат деятельности // URL: <http://vocabulary.ru/termin/rezultat-deyatelnosti.html>.

9. Сложный труд // URL: <http://economics.pp.ua/slozhny-trud.html>.



## ПРИНЦИПЫ УПРАВЛЕНИЯ НАУЧНОЙ ПОЛИТИКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

С. Л. ИВАШЕВСКИЙ,  
доктор философских наук,  
профессор кафедры философии  
Нижегородской академии МВД России  
[dr.isl@yandex.ru](mailto:dr.isl@yandex.ru)

В статье определены статус науки в среде современной учащейся молодежи и тесная взаимосвязь образования и отношения общества к науке. Утверждается особая миссия образования в повышении статуса профессии ученого. Опираясь на результаты социологических исследований, сделан вывод о том, что интерес у современной молодежи к науке не высок. Автор отмечает, что традиционные для отечественного образования пути приобщения молодежи к научной культуре теряют свою эффективность. Определяется актуальная проблема пересмотра принципов управления научной политикой образовательных организаций. Обозначены возможные пути подъема престижа научной деятельности среди молодежи.

The article defines the status of science in the context of modern student youth and the close relationship between education and society's attitude to science. Approved by the special mission of education in raising the status of the profession scientist. Based on the results of sociological research, made the conclusion that the interest among the youth for science is not high. The author notes that the traditional domestic education ways of introducing young people to scientific culture lose their effectiveness. Is determined by the actual problem of the revision of the principles of management of scientific policy of educational institutions. Indicated possible ways of lifting the prestige of scientific activities among the youth.

**Ключевые слова:** наука, научная культура, статус науки, молодежь, образование

**Key words:** science, scientific culture, scientific status, youth, education

**А**ктуальность исследования отношения учащейся молодежи к науке определяется особой ролью, которую призваны сыграть в развитии современной цивилизации как наука, так и молодежь. Поиск путей развития и распространения научного знания представляется для социально-экономического развития государства весьма значимой задачей. Так, в Доктрине развития российской науки говорится, о том, что «государство рассматривает науку и ее научный потенциал как национальное достояние, определяющее будущее нашей страны, в связи с чем поддержка развития науки становится приоритетной государственной задачей» [10]. Основополагающими принципами Доктрины являются создание условий для организации научных исследований и разработок и повышение престижности научного труда. Мы убеждены, что данные принципы являются ключевыми в обеспечении развития отечественной науки. Вместе с тем их реализация находится не на должном уровне. Так, по данным Ф. Э. Шереги и М. Н. Стриханова, большинство (86,9 %) исследователей признают неудовлетворительной проводимую государственную политику в области сохранения и развития российской науки [13, с. 222]. Жизнь современной цивилизации невозможна без

научных достижений, использование которых пронизывает все сферы деятельности людей от повседневных, бытовых забот и до глобальных проблем эпохи.

Наука представляет себя как обязательное условие технического, экономического, социального и духовного развития современного общества. Использование положительного потенциала науки невозможно без системы рекрутирования научных кадров. Только постоянный приток молодых умов, представителей нового поколения ученых может

обеспечить нормальное функционирование столь значимого социального института. К сожалению, в современной России существует тенденция старения научных кадров. Г. И. Осипов и М. С. Попов отмечают, что к 2014 году численность исследователей в России сократилась в 1,5 раза по сравнению с 1995-м — с 1 млн 61 тыс. до 727 тыс. человек. При этом удельный вес исследователей в возрасте до 29 лет в 2014 году составил 19,3 %. Средний возраст исследователей устойчиво увеличивается: в 1994 году он составил 45 лет, в 2008-м — 47,4, в 2015-м — 49. С 2008 по 2015 год средний возраст докторов наук увеличился соответственно с 58 до 63 лет, кандидатов наук — с 49 до 53 лет [8, с. 265—266].

Исходя из указанных тенденций, регуляция кадрового состава науки путем привлечения в нее молодого поколения является одной из наиболее приоритетных и перспективных миссий для страны. Соответственно важной задачей высшей школы России становятся выявление, подготовка, а также содействие талантливой молодежи, чтобы сохранить и улучшить интеллектуальный резерв нации, обеспечить системное развитие отечественной науки.

В традиции российского образования заложена сущностная взаимосвязь образования и науки. Образование базируется на научных знаниях и создает условия для их дальнейшего развития. В системе образования на первичном уровне формируется научная культура, являющаяся необходимым условием плодотворного развития этой сферы жизни общества. Говоря о проблемах современного образовательного процесса в России, мы неминуемо выходим на проблему развития научной культуры среди молодежи. Научная культура связана с научной деятельностью во всем ее диапазоне — от эмпирических исследований до фундаментальных теорий и прикладных разработок, от написания рефера-

Регуляция кадрового состава науки путем привлечения в нее молодого поколения является одной из наиболее приоритетных и перспективных миссий для страны.

тов, статей до диссертаций и монографий [5, с. 288—289]. Бесспорно, наука как особая культура, приобщение к которой происходит посредством образования, представляется широким многообразием отдельно взятых наук, знаний, принципов деятельности, этических норм. Погружение в эту культурную атмосферу на стадии обучения, профессиональной подготовки — условие формирования квалифицированного специалиста, соответствующего сегодняшним требованиям.

Стоит отметить достаточно высокий статус образования в современном обществе, что подчеркивает его возможность влияния на широкие слои населения. Образование системно и целенаправленно, опираясь на государственную поддержку, реализует важнейшую для человечества функцию социализации каждого нового поколения. Через образование человек входит в актуальный мир культуры, формируется как личность, способная жить в условиях динамично развивающегося общества и обеспечивать его прогрессивное развитие. В своей сущности образование нацелено на человека и по объему позитивного на него влияния не имеет себе равных [6, с. 28—30].

В настоящее время состояние образования в России находится в спектре повышенного интереса социологических исследований. Так, например, по данным Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ), на вопрос: «Какой уровень образования Вы считаете достаточным для Ваших детей / внуков?» россияне предпочли бы видеть своих детей дипломированными выпускниками вузов. Большинство россиян (62 %) считают законченное высшее образование оптимальным уровнем образования для их детей [14].

В ответе на вопрос: «Зачем, куда и на кого идти учиться?» ученики (78 %) и их родители (79 %), студенты вузов (68 %), организации НПО и СПО (54 %) едино-

душны — без профессиональной подготовки и высокой квалификации не достичь успеха в жизни, невозможно построить карьеру [4].

Как отмечают в своих исследованиях М. К. Горшков и Ф. Э. Шереги, для современной молодежи важнейшими ценностями являются образование и престижная работа [3, с. 124]. Именно этот фактор можно использовать при формировании принципов управления научной политикой образовательных организаций. Ценности должны быть согласованы с управленческими решениями, являться их основанием и приоритетом.

Однако стоит отметить, что ценностный мир молодежи противоречив и неустойчив. Так, на наш взгляд, угрозу приобщению молодежи к науке во многом создают именно изменения в ценностном мире этой социальной группы. Опрос ВЦИОМ 2014 года выявил, что к отрицательным характеристикам современных молодых людей относится прежде всего ориентация на материальные ценности, этого мнения придерживаются три четверти опрошенных до 35 лет (76 %) и столько же респондентов старшего возраста (75 %). Также, по мнению большинства опрошенных, представители молодого поколения достаточно ленивы (54—58 %) и расточительны (55—57 %) [9]. Очевидно, что эти ценности и качества не могут способствовать восприятию принципов и норм научной деятельности.

Интерес представляет и тот факт, что, по словам большинства (57 %) опрошенных молодых людей (респонденты до 35 лет), в их жизни не существует тех, с кого они могли бы брать пример. Каждый десятый (9 %) считает своими кумирами поп- или рок-звезд. Реже респонденты упоминают о различных исторических личностях (4 %), спортсменах (3 %), современных российских политиках (2 %) [9]. Отметим, что среди идеалов молоде-

Для современной молодежи важнейшими ценностями являются образование и престижная работа.

жи нет ученых. Между тем именно социальные идеалы являются ориентиром в жизни людей, формируя их образ жизни и ценностные приоритеты.

Затрудняет работу системы образования и общий социальный настрой в отношении науки. Основываясь на социологических опросах, проведенных Левада-Центром, можно сделать вывод о невысоком статусе науки в соотношении с иными сферами человеческой деятельности. Так, на вопрос: «Что, по вашему мнению, входит в понятие “великая держава”?» население нашей страны отвечает, что данный феномен сопряжен с высоким благосостоянием граждан, экономическим и промышленным потенциалом страны, военной мощью и уже потом общество связывает понятие «великая держава» с великой культурой, наукой и искусством [12]. А в ответах на вопрос: «Что прежде всего внушает вам чувство гордости за Россию?» науку в списке приоритетов обошли природные богатства, вооруженные силы, размеры страны, положение России на международной арене, спортивные достижения и др. [11].

В исследовании М. Ф. Аноп и Г. В. Петрук из всех опрошенных студентов (250 человек) лишь 5 % ответили, что занимаются научной деятельностью по собственной инициативе и им это нравится. Причины, по которым студенты не участвуют в научной деятельности, следующие:

Лишь 5 % студентов ответили, что занимаются научной деятельностью по собственной инициативе и им это нравится.

✓ 25 % опрошиваемых сослались на нехватку времени;

✓ 24 % — на слабую организацию данной деятельности;

✓ 22 % отрицали наличие информации о проводимой в вузе научной деятельности;

✓ 16 % указали на отсутствие интереса;

✓ для 13 % опрошиваемых ключевую роль сыграло отсутствие материальной поддержки.

В результате при ответе на вопрос: «Престижно ли заниматься научной деятельностью?» обнаружилось, что практически 90 % респондентов не считают занятие наукой престижным родом деятельности [1, с. 16].

Согласно исследованию О. Н. Гегечкори и Ю. А. Бессараб мотивация российской молодежи к научной работе чрезвычайно низка. По данным социологического опроса, проведенного Центром социологических исследований Министерства образования РФ, поставившего своей целью выяснить отношение студентов к научно-исследовательской работе (НИР), а также оценить, насколько студенты склонны заниматься научными исследованиями в будущем, были выявлены причины скептического отношения к организации исследовательской работы в вузах. Исследование подтверждает, что это — низкая материальная заинтересованность; плохая или посредственная организация НИР; недостаточная или плохая материально-техническая база исследований; плохие социальные условия; неинтересная организация НИР; использование студентов только на простых технических и вспомогательных работах. Если условия для творчества не складываются, то рано или поздно происходит либо деградация, либо уход из науки [2, с. 190].

Чтобы дополнить и развить указанные исследования, в 2015 и 2016 годах мы организовали и провели свое исследование. Методом сбора первичной информации выступил анкетный опрос. Выборка составила 200 человек. Респонденты — студенты очной формы обучения вузов Нижнего Новгорода. Средний возраст опрошенных составил 19,5 лет. Респондентам была представлена возможность высказать свою позицию по следующим утверждениям:

✓ «Наука — важнейший институт современного общества»;

✓ «Научная деятельность является престижной в среде молодежи»,

✓ «Без научных знаний невозможно качественно выполнять свои профессиональные функции»;

✓ «Буду доволен, если мои дети станут учеными»;

✓ «Социальное положение ученого характеризуется стабильностью»;

✓ «Социальная роль ученого — одна из важнейших в решении проблем современной России»;

✓ «Статус ученого достаточно высок»;

✓ «Труд ученого востребован в современном обществе»;

✓ «Престиж профессии ученого достаточно высок»;

✓ «Уровень доходов ученого достаточно высок»;

✓ «Ученые — интеллектуальная элита общества»;

✓ «Государство ценит труд ученых».

В итоге мы выявили общее признание науки в качестве важнейшего института современного общества, в котором работают ученые — интеллектуальная элита страны, а результаты их деятельности крайне важны для решения проблем современной России. При этом только 37 % опрошенных склоняются к признанию научной деятельности престижной среди молодежи; 41 % готовы согласиться с тем, что статус ученого будет достойным для их детей; 46 % признают уровень доходов ученых приемлемым; 41 % сомневаются в должной оценке труда ученых со стороны государства.

Таким образом, можно сделать вывод, что статус науки среди современной молодежи весьма противоречив. При общем понимании значения науки для современного общества отсутствует устойчивое социальное мнение о приемлемости профессионального погружения в научно-исследовательскую деятельность как согласующуюся с ценностными приоритетами и жизненными стратегиями молодежи.

Кроме того, в нашем исследовании выявлены негативные факторы приобщения студенчества к науке. Среди наиболее

часто встречающихся назывались «приказной», навязываемый характер вовлечения студентов в научную деятельность, отсутствие эффекта от участия в научных исследованиях и мероприятиях, общее сомнение в значимости науки для обеспечения личного, профессионального успеха.

Ухудшение экономического положения страны, сокращение финансирования ряда направлений социально-экономической политики, а главное — изменение ценностных ориентиров общества значительно сказались на состоянии образования и науки, на отношении к ним молодежи. Духовная дезориентация и недостаток государственной поддержки, в частности инвестиций в сферу НИОКР, спровоцировали отток значительной части способной, перспективной молодежи в коммерческие организации и зарубежные исследовательские центры, сформировали общественный пессимизм по отношению к науке.

В век прагматизма и технологичности многие традиционные мотивационные факторы включения молодежи в мир науки теряют свою эффективность. Таким образом, стоит определить актуальную проблему модернизации принципов управления процессом приобщения молодежи к научным исследованиям в современном образовании.

Рассматривая возможные направления и схемы мотивирования молодежи к научной деятельности на уровне учебных заведений, можно выделить ряд важных, на наш взгляд, принципов, не нашедших практической реализации в современной научно-образовательной политике.

✓ *Принцип свободы выбора.* Сущность реализации научного направления работы учебного заведения не состоит в том, чтобы сделать исследования «бременем», которое накладывается на учащихся в

В век прагматизма и технологичности многие традиционные мотивационные факторы включения молодежи в мир науки теряют свою эффективность.

обязательном порядке. Подобная политика всегда будет производить обратный эффект. Всякое исследование должно обеспечиваться заинтересованностью ученика, свободой его выбора, личной инициативой. Количество конкурсов научных работ и требования массового участия в них должны быть гармонизированы с реальными возможностями и потребностями учебных заведений.

✓ *Принцип успешности.* Он предполагает создание условий, в которых каждый молодой исследователь (более или менее успешный) осознает свой личностный рост, социальное значение, получает материальное и (или) моральное вознаграждение. Недопустимо оставлять без всякого внимания результаты первых шагов в науке, они могут стать и последними. Конкурсы исследовательских работ, проводимых среди учащейся молодежи, должны не только выявлять сильнейших, стимулировать развитие талантов, но и поднимать общий уровень участников, повышать массовый интерес к научной деятельности. Каждый «прикоснувшийся» к науке должен почувствовать положительный эффект, осознать личностное значение приобщения к научной культуре.

✓ *Принцип соответствия технологической культуре молодежи.* В сложившейся социальной реальности важнейшим институтом социализации молодых людей можно считать медиасреду. Изменения в харак-

тере и роли СМК, медиасреды в современных процессах социализации и идентификации повышают актуальность их включения в процес-

сы управления научной политикой учебных заведений. Интернет-пространство создает условия для конструирования идентичности, наделяет человека свободой самопроектирования. Этот ресурс при разумном подходе поможет каждому приобщиться к миру науки, почувствовать

себя в роли ученого, испытать свои силы в виртуальном исследовании. Представляет интерес и возможность формирования виртуальных научно-исследовательских сообществ в процессе социализации учащейся молодежи.

✓ *Принцип нравственной мировоззренческой толерантности.* Вызван к жизни мировоззренческим хаосом в современном образовании. В результате мы не имеем цельного, устойчивого, непротиворечивого, готового к испытаниям мировоззрения учащейся молодежи.

Нравственная толерантность предполагает не просто терпимость к иным формам отношения к миру, а наличие морального выбора, идейной основы активной и творческой личности, имеющей свою четкую жизненную шкалу приоритетов. Она в свою очередь опирается не на догмы, а на разум, глубокие знания и нравственное, понимающее отношение к иным людям, знаниям, идеалам. В управлении современными образовательными процессами требуется четко определить такой приоритетный для них элемент, как научное мировоззрение. Его развитие в современном обществе видится не только естественной духовной основой повышения престижа научной деятельности среди учащейся молодежи, но и условием противодействия религиозному экстремизму, античеловеческим и антинаучным учениям и идеалам.

Применение указанных принципов в практике деятельности учебных заведений позволит преодолеть ряд выявленных современными исследованиями противоречий и недостатков в процессе приобщения учащейся молодежи к науке. Сформулированные выше принципы создают условия для гармоничного включения науки в мир актуальных для современных молодых людей ценностей. Таким образом, общество, нуждающееся в обретении духовного единства, посредством системы образования способно обеспечить свою мировоззренческую це-

Недопустимо оставлять без всякого внимания результаты первых шагов в науке, они могут стать и последними.

лостность. В этом контексте приобщение молодежи к научной культуре представляется стратегически значимой задачей

системы государственного управления, обладающей потенциалом влияния на все сферы жизни общества.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Аноп, М. Ф. Пути привлечения молодежи в научное исследование / М. Ф. Аноп, Г. В. Петрук // Современные наукоемкие технологии. — 2014. — № 7. — С. 14—16.
2. Гегечкори, О. Н. Как привлечь вузовскую молодежь в науку / О. Н. Гегечкори, Ю. А. Бессараб // Известия КГТУ. — 2008. — Т. 13. — С. 189—193.
3. Горшков, М. К. Молодежь России: социологический портрет / М. К. Горшков, Ф. Э. Шереги. — М. : ЦСПиМ, 2010. — 592 с.
4. Зачем, куда и на кого идти учиться?: Мнение учеников, студентов и родителей // ВЦИОМ. — 2012. — 25 января ; URL: <http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=112358>.
5. Зеленев, Л. А. Философия культуры : монография / Л. А. Зеленев, А. С. Балакшин, А. А. Владимиров. — Н. Новгород : ВГАВТ, 2012. — 484 с.
6. Ивашиевский, С. Л. Образовательная культура в аспекте ценностно-нормативного подхода / С. Л. Ивашиевский // Вопросы культурологии. — 2007. — № 9. — С. 28—30.
7. Молодежь новой России: образ жизни и ценностные приоритеты. — М. : Институт социологии РАН, 2007. — 95 с.
8. Осипов, Г. И. Перспективы развития российской науки / Г. И. Осипов, М. С. Попов // Образование и наука в России: состояние и потенциал развития : сборник научных трудов. — М. : Центр социологических исследований, 2016. — С. 263—278.
9. Российская молодежь: какой она представляется самой себе и какой ее видит старшее поколение // URL: <http://wciom.ru/index.php?id=236&uid=114879>.
10. Указ Президента РФ «О доктрине развития российской науки» от 13.06.1996 № 884 (ред. от 23.02.2006) // URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_97413/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_97413/).
11. Что прежде всего внушает вам чувство гордости за Россию? // URL: <http://www.levada.ru/2016/06/30/natsionalnaya-gordost/>.
12. Что, по вашему мнению, входит в понятие «великая держава»? // URL: <http://www.levada.ru/2016/12/12/derzhavnost-i-osobyj-put-rossii/>.
13. Шереги, Ф. Э. Наука в России: социологический анализ / Ф. Э. Шереги, М. Н. Стриханов. — М. : ЦСП, 2006. — 456 с.
14. Школа, колледж, вуз: какого диплома достаточно для жизни? // ВЦИОМ. — 2012. — 13 марта ; URL: <http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=112597>.

### В библиотеке ГБОУ ДПО НИРО

по теме «Управление современными системами образования» имеется издание:

**Управленческая компетентность руководителя образовательной организации в условиях системных изменений в образовании:** Материалы Региональной научно-практической конференции / Сост.: Г. А. Игнатьева, Н. С. Татарникова. Н. Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2015. 215 с.

В сборнике представлены статьи и научно-практические материалы, посвященные вопросам поиска наиболее эффективных путей и способов управления образовательной организацией и повышения уровня управленческой компетентности ее руководителей в современных условиях системных изменений в образовании. Авторы публикаций рассматривают нормативно-правовые, научные, практические аспекты этой культурной проблемы. Издание адресовано административным работникам сферы образования, педагогической общественности, а также всем, кто заинтересован в повышении качества управления образованием.

### **Условия публикации материалов в журнале «Нижегородское образование»**

Перед отправкой статьи в редакцию автор принимает на себя обязательство в том, что текст статьи является окончательным вариантом, содержит достоверные сведения, касающиеся результатов исследования, и не требует доработок.

Все статьи, поступающие в редакцию, проходят рецензирование и не возвращаются. Обязательным условием публикации является положительное решение рецензента.

Результаты экспертизы и рецензирования рассматриваются на заседании редколлегии журнала, которая может принять решение о публикации, направить статью на доработку и повторное рецензирование или отклонить ее.

В случае направления статьи на доработку она должна быть возвращена в редакцию в исправленном виде в максимально короткие сроки.

В случае положительной рекомендации, по мере необходимости, статьи редактируются. Редакция не соглашается с авторами изменения и сокращения рукописи, имеющие редакционный характер и не затрагивающие принципиальные вопросы.

Редакция не вступает в переписку с авторами, о сроках и готовности публикации статьи автор узнает по телефону редакции (831) 468-08-03.

Автор обязуется предоставлять информацию о публикациях своей статьи в других изданиях и несет ответственность за достоверность содержания присланных материалов.

После выхода номера иногородним авторам высылается один экземпляр журнала. Авторы, проживающие в Нижнем Новгороде и Нижегородской области, получают журнал по адресу редакции: ул. Ванеева, д. 203, комн. 213 (административный корпус).

Статьи для публикации в журнале «Нижегородское образование» должны быть представлены в электронном варианте по адресу редакции: *niobr2008@niro.nnov.ru*

#### **Перечень представляемых авторами материалов**

✓ Текст статьи (с названием публикуемого материала, фамилиями автора (авторов) с указанием полного имени и отчества, а также основными сведениями о нем (них): ученая степень, звание, место работы, должность).

✓ Краткая контактная информация об авторе (авторах): рабочий (с обязательным указанием кода города) и мобильный телефоны для связи.

✓ Аннотация к статье (не более 5 строк) на русском и английском языках.

✓ Ключевые слова к статье (не более 10 единиц) на русском и английском языках.

✓ Список литературы (не более 15 источников, расположенных по алфавиту).

2. Фото автора(ов) — портрет без лишних деталей (формат JPEG или TIF). Для раздела «История образования» кроме авторских фотоснимков принимаются фото, дополняющие содержание статьи.

3. Сопроводительные материалы от аспирантов, соискателей степени кандидата наук и доктора наук.

#### **Перечень сопроводительных материалов**

1. Аспиранты и соискатели степени кандидата наук представляют рецензию доктора наук, отражающую научную достоверность представленного материала и его соответствие жанровой специфике статьи.

2. Для соискателей степени доктора наук необходимым является представление (рекомендация) выпускающей кафедры.

3. Доктора наук имеют право представлять в редакцию статьи без сопроводительных документов.

Темы номеров на 2017 год:

№ 3 — Подходы к формированию независимой оценки качества образования.

№ 4 — Дополнительное образование детей и взрослых.

Более подробную информацию об условиях публикации материалов читайте на сайте журнала *www.nizhobr.nironn.ru*

Справки по телефону (831) 468-08-03, ответственный секретарь Малая Светлана Юрьевна

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ  
ПРОЦЕСС:  
МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ**



# Научно-методическое сопровождение



## ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ЭТАПЫ ВНЕДРЕНИЯ МОДЕЛИ РЕШЕНИЯ ПРОЕКТНЫХ ЗАДАЧ

Г. В. РАИЦКАЯ,  
кандидат педагогических наук,  
заведующая кафедрой начального образования  
КК ИПК (Красноярск)  
*raitskaya@kipk.ru*

В статье актуализируется новая форма работы с младшими школьниками — решение проектных задач. Также рассматриваются организационные этапы внедрения моделей, позволяющих организовать самостоятельную детскую деятельность средствами проектных задач.

The article actualizares a new form of working with younger pupils — the solution to design problems. Also examines organizational stages of implementation models to organize independent children's activities means the project tasks.

**Ключевые слова:** *технология решения проектных задач, детская самостоятельность, метапредметные универсальные учебные действия, регулятивные и коммуникативные УУД*

**Key words:** *technology solutions to design problems, children's independence, metasubject universal educational actions, regulatory and communication ECU*

Одной из ведущих инновационных педагогических технологий, направленных на достижение метапредметных универсальных учебных действий, отвечающих требованиям федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), является технология решения проектных задач.

Именно проектная деятельность представляет собой особую форму учебной работы обучающихся, которая существенно

отличается от привычной учебной деятельности, направленной на получение и освоение систематических знаний.

Особенности проекта и проектной задачи рассматривались нами в статье «Этапы овладения педагогом технологией организации деятельности младших школьников по решению проектных задач» [3]. В статье обозначена основная идея решения проектных задач: решая их, младший школьник фактически осваивает основы способа проектирования, что

становится важным подспорьем для подготовки обучающихся к проектной деятельности в основной и старшей школах.

Что понимается нами под проектной задачей? Проектная задача — специально организованная деятельность обучающихся, объединенных в группу, для решения «завуалированной», приближенной к жизни (квазизической) ситуации с целью самостоятельного нахождения различных вариантов ее решения [1].

Из-за возраста обучающихся в начальной школе не могут реализовываться проекты, понимаемые в широком смысле слова как полноценная научная деятельность. Младший школьник может включиться лишь в освоение проектной деятельности только при постановке небольшой по времени и объему конкретной задачи, требующей решения.

Модель решения проектной задачи предполагает выполнение ряда организационных и управленческих этапов деятельности педагога. К организационным этапам относятся:

- ✓ непосредственное создание проблемной ситуации;
- ✓ процесс решения проектной задачи;
- ✓ проведение итоговой сборки «детского продукта», то есть оформление итогового результата;
- ✓ предъявление результата и оценка готового продукта.

Главная задача, поставленная перед младшим школьником, заключается в рассмотрении проблемы и нахождении путей ее решения. Тогда возникает вопрос: «В каком случае задача считается решенной?» Проектная задача считается решенной младшими школьниками, если создан какой-либо реальный детский продукт, который можно публично представить и оценить.

Рассмотрим подробнее организационно-управленческие этапы модели. Для решения проектных задач обучающимся обязательно должна быть предъявлена квазизическая ситуация («квази» от лат. *quasi* — якобы, как будто, почти...),

то есть ситуация, которая может произойти в жизни. Причем создаваемая проблема в описании этой ситуации не должна быть поставлена напрямую. Проблемная задача формулируется детьми самостоятельно в результате разбора предъявленной ситуации и обычно имеет несколько путей решения, а значит, и различное количество вариантов получения конечного «продукта».

На первом этапе внедрения модели по решению проектных задач управленческая позиция учителя начальных классов заключается в умении побудить детей к применению различных способов формирования группы. Результатом объединения становятся детские группы разного состава.

Выбор необходимого пути решения проблемы группой детей для учителя неизвестен, это становится следующим этапом в реализации модели. Отметим, что, создавая проблемную ситуацию, педагог заранее за счет разрабатываемых заданий поэтапно выстраивает возможные ходы, помогая детям приблизиться к запланированному результату. Причем качество планируемого продукта учитель заранее не знает, хотя может строить различные предположения. Таким продуманным «ходом» будем считать каждое специально разработанное учителем задание. Следовательно, организационно педагог должен составить последовательность действий в виде конкретных заданий. Количество этих заданий в проектной задаче определяется количеством действий, которые выполняет группа детей, и зависит от степени трудности достижения решения поставленной задачи. Связующим звеном в проектных задачах должны быть логически выстроенные задания, объединенные планируемыми метапредметными результатами.

При разработке проектных задач не рекомендуется использовать предметное учебное содержание, дублирующее ранее

Главная задача, поставленная перед младшим школьником, заключается в рассмотрении проблемы и нахождении путей ее решения.

изученные темы. Обязательным условием становится нахождение путей решения проектной задачи за счет открытия обучающимися нового способа действия.

При организации самостоятельной образовательной деятельности в группах создаются условия для формирования коммуникативных и регулятивных универсальных умений. С управленческой точки зрения педагог направляет процесс детской деятельности по нахождению различных способов достижения качества выполнения задания, то есть путей его решения.

Во время апробации моделей по решению проектных задач учителя начальных классов, работающие в рамках проекта «Возможности изменения практики педагога по достижению младшими школьниками планируемых результатов», использовали разные варианты в рамках как урочной, так и внеурочной деятельности [2]. Одна из моделей выглядит следующим образом (см. схему 1).

Школьники в специально организованной группе выполняют все предложенные задания (систему заданий). Причем обучающиеся в каждой группе не меняют состав до завершения всей работы. Количество групп для решения проектной задачи может быть от четырех до семи в зависимости от наполняемости класса. Идеальный вариант — четыре человека в группе.

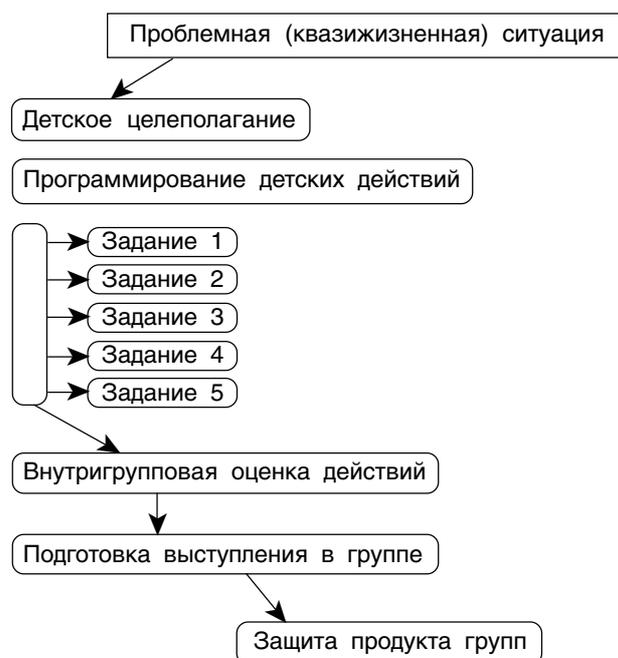
Такая модель может быть использована при решении межпредметных проектных задач, рассчитанных на два-три учебных часа. Под межпредметной проектной задачей мы понимаем систему заданий, интегрирующих разное предметное содержание.

Вариант второй модели предполагает одновременное выполнение различных заданий, требующих оформления конечного продукта (результата) в каждой группе. В этом случае модель выглядит следующим образом (см. схему 2 на с. 69).

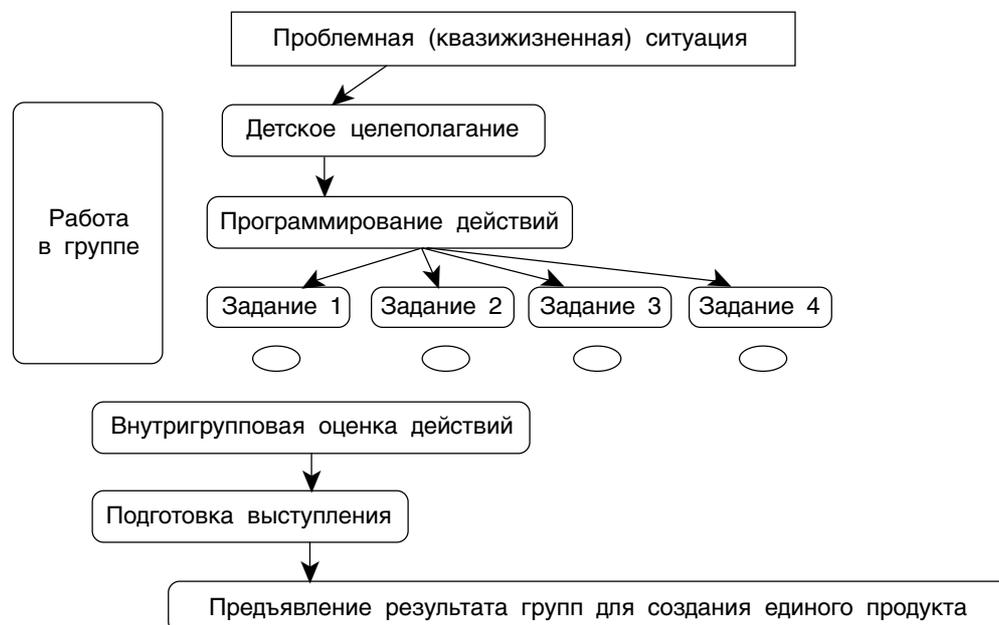
Во второй модели школьникам пред-

Схема 1

**Первый вариант модели решения младшими школьниками проектных задач**



Второй вариант модели решения младшими школьниками проектных задач



лагается для выполнения только одно задание из общего количества заданий. Для этого дети объединяются в группы для решения только одной задачи. В основном такая модель используется при решении однопредметных проектных задач, рассчитанных на малое количество часов, например, один учебный час в рамках одного учебного предмета.

В любом варианте моделей решения проектных задач младшими школьниками важно организовать места для проведения итоговой сборки окончательного детского «продукта» после выполнения задания в каждой группе. Педагог проводит итоговое занятие, где собирается единый продукт, то есть оформляется итоговый результат всех групп. Полученный «единый продукт» и является решенной проектной задачей, выполненной за счет одновременного создания различных составных частей какого-либо реального продукта, который можно представить для публичной защиты и оценить. Данная модель может быть сравнима со

сборкой пазла, состоящего из отдельных частей: отдельное задание — один пазл, а при соединении воедино всех частей получается картинка целого пазла.

В структуре обеих моделей общим является то, что благодаря проектным задачам в образовательной деятельности создаются условия для включения детей в группу по самоорганизации их целеполагания, программирования собственных действий, осуществления внутренней оценки действий и самооценки (рефлексии), презентации созданного продукта. По сути, технология решения проектных задач позволяет «вырастить» в каждом младшем школьнике личностные и все метапредметные (регулятивные, коммуникативные, познавательные) универсальные учебные действия, которые в начальной школе формируются как основа умения учиться.

Такую деятельность для нахождения различных путей решения проектной задачи школьники могут выполнить, только объединившись в группу [3]. Поэтому при

организации групповой формы обучения это некое связующее звено, диалектически соединяющее в себе особенности фронтальной и индивидуальной работы. От фронтальной работы групповая вбирает в себя возможности общения, от индивидуальной — все плюсы детской самостоятельности.

Данная форма обучения способствует:

- ✓ формированию положительной мотивации учения;
- ✓ росту познавательной активности и самостоятельности обучающихся;
- ✓ глубине, прочности и сознательности усвоения знаний;
- ✓ накоплению опыта сотрудничества между учащимися, совместно выполняющими учебное задание;
- ✓ переходу от субъектно-объектного к субъектно-субъектному типу взаимодействия;
- ✓ увеличению работоспособности и темпа выполнения учебного задания;
- ✓ развитию творческих способностей;
- ✓ формированию навыков контроля и самоконтроля, оценки и самооценки.

Только благодаря групповой форме работы при решении проектных задач становится возможна индивидуальная и групповая оценка обучающихся.

Достоинствами данной формы является то, что каждая детская группа работает в своем темпе, обучающиеся активны, чувствуют себя комфортно в ситуации взаимопомощи и отсутствия непосредственного контроля учителя.

В образовательной деятельности мы делаем акцент на эти формы работы, потому что они дают возможность фор-

мировать учебное сотрудничество на достаточно высоком качественном уровне.

Разные способы группового взаимодействия специально организуются и отслеживаются учителем. Только благодаря групповой форме работы при решении проектных задач становится возможна индивидуальная и групповая оценка обучающихся, которую дети дают самостоятельно (внутренняя оценка).

На последних этапах реализации модели особое внимание уделяется внутригрупповому оцениванию, предполагающему самостоятельную детскую деятельность как с позиции групповой организации, так и с позиции детского самоуправления. При этом педагог методом встроенного наблюдения управляет внешним оцениванием полученного результата в ходе образовательной деятельности групп. К такой работе привлекаются другие учителя, родители и старшеклассники, выступающие в роли экспертов. На протяжении всех этапов работы детей они наблюдают за процессом решения задачи, но сами ни в коем случае не вмешиваются в процесс. Эксперты фиксируют свои наблюдения в экспертных листах. Таким образом, постоянный сбор и анализ данных позволяют учителю вести мониторинг становления учебного сотрудничества.

Практика внедрения различных моделей решения проектных задач показывает, что правильно организованная образовательная детская деятельность гарантирует достижение младшими школьниками планируемых результатов.

## ЛИТЕРАТУРА

---

1. Достижение планируемых результатов младшими школьниками (3 класс) : учебно-методическое пособие / под ред. Г. В. Раицкой. — Красноярск, 2015. — 141 с.
2. Раицкая, Г. В. Пути достижения образовательных результатов в начальной школе (из опыта работы) // Управление развитием образования. — 2015. — № 1. — С. 44—46.
3. Раицкая, Г. В. Этапы овладения педагогом технологией организации деятельности младших школьников по решению проектных задач / Г. В. Раицкая // Нижегородское образование». — 2016. — № 2. — С. 113—119.

## УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ПОМОЩЬЮ ГРАФИЧЕСКИХ ОРГАНИЗАТОРОВ



С. К. ТИВИКОВА,  
кандидат  
педагогических наук,  
заведующая кафедрой  
начального образования  
НИРО  
svetlanativ@yandex.ru



Н. Н. ДЕМЕНЕВА,  
кандидат  
педагогических наук,  
доцент кафедры  
начального образования  
НГПУ им. К. Минина  
nndemeneva@yandex.ru



О. В. КОЛЕСОВА,  
кандидат  
педагогических наук,  
доцент кафедры  
начального образования  
НГПУ им. К. Минина  
a-m-kolesov@yandex.ru

Статья посвящена проблеме, связанной с достижением метапредметных результатов начального образования при работе с художественными и информационными (научно-познавательными) текстами. В ней рассматривается роль различных видов графических организаторов в управлении процессами понимания, анализа и интерпретации информации при обучении младших школьников на различном предметном содержании.

The article deals with the problem related to the achievement of metasubject results of primary education when working with art and information (scientific and educational) texts. It examines the role of different types of graphic organizers in managing the processes of understanding, analysis and interpretation of information when teaching younger students in various subject content.

**Ключевые слова:** *графические организаторы, текст, читательская грамотность, начальное образование*

**Key words:** *graphic organizers, text, reading literacy, primary education*

Успешность совместной деятельности педагога и учащихся во многом зависит от того, насколько учитель владеет искусством управления образовательным процессом, с помощью каких средств достигаются планируемые резуль-

таты. Среди наиболее значимых метапредметных результатов современного начального образования можно выделить читательскую грамотность, которую стоит рассматривать как способность осознавать и применять разнообразные формы

письменной речи для реализации социально значимых и ценных для самой личности целей.

В то же время противоречие между низким уровнем сформированности читательской грамотности у современных школьников и социальной значимостью данной проблемы требует поиска наиболее эффективных средств для ее решения, к которым можно отнести так называемые графические организаторы (графорги), используемые в различных предметных областях. Примеры эффективного применения графоров достаточно широко освещены в зарубежных педагогических исследованиях, однако в отечественной литературе дается только фрагментарное описание использования графических организаторов в учебном процессе. Как правило, исследователи обращают особое внимание на наиболее разработанную область применения графоров — чтение и письмо, то есть на процесс восприятия, воспроизведения и продуцирования текстов.

Как известно, текст относится к информационным системам, то есть системам, построенным на информационных процессах — переработке, хранении и передаче информации. Как информационная система текст в значительной мере зависит от окружающей его внешней среды и начинает функционировать в тот момент, когда его начинают читать, то есть

когда замыкается цепочка «автор — текст — читатель».

Наиболее точное восприятие и переработка заложенной в тексте информации различного уровня зависит от

того, насколько учащийся способен к выделению смыслообразующих элементов текста, насколько он знаком со смысловыми связями и способами их выражения. При этом восприятие текстовой информации у школьника во многом определяется адекватностью его первоначаль-

ной гипотезы относительно содержания текста, пониманием того, что смысловая целостность текста заключается в единстве темы, наличии одной главной идеи в тексте, представляющей его семантическое ядро. Вокруг этой ключевой мысли организованы и остальные элементы текста, в которых в свою очередь можно также выделить основные мысли для данного уровня. Это позволяет рассматривать текст как иерархию разноуровневых ключевых мыслей, что дает возможность выстраивать алгоритм работы учащихся над последовательным извлечением информации из текста, в том числе художественного.

Графорги могут быть отнесены к таким видам работы, которые, не нарушая авторского замысла, помогают вступать в диалог с писателем с помощью текста. Использование графоров возможно как для управления образовательным процессом педагогом, так и для управления собственной деятельностью школьников на различных учебных предметах. Ученик сможет активно усваивать любую новую информацию, планировать собственную деятельность, решать возникающие учебные проблемы и принимать решения, устанавливать определенные последовательности, причинно-следственные связи, классифицировать идеи.

Графическим организатором может стать визуальная или графическая демонстрация отношений между фактами, терминами, понятиями или идеями согласно конкретному учебному заданию. В литературе описаны разные виды графоров, что позволяет считать их достаточно гибким инструментом для систематизации и структурирования информации.

Графические организаторы отражают смысловые схемы, что позволяет овладеть навыками логического мышления без ущерба для понимания содержания предмета. В литературе выделяют графические организаторы, которые используются для сбора информации, составления

Использование графоров возможно как для управления образовательным процессом педагогом, так и для управления собственной деятельностью школьников на различных учебных предметах.

логических последовательностей, классификации, выбора рационального решения, структурирования текста, подготовки проектов и творческих письменных заданий, связанных с созданием собственного речевого высказывания. Основными видами графических организаторов считаются различные виды карт (концепт-карта, интеллект-карта, аргумент-карта, ментальная карта, карта понятий), таблицы и матрицы, кластеры, цепочки, сети, диаграммы, в том числе диаграмма Венна, лента времени и др.

На разных предметах могут использоваться различные виды графических организаторов, иногда возможно комбинирование их между собой. Все графические организаторы создаются на бумаге, доске или экране компьютера (мультимедийной доски) таким образом, чтобы ребенок мог преобразовывать или исправлять материал, создавать альтернативные структуры и прорабатывать известную информацию.

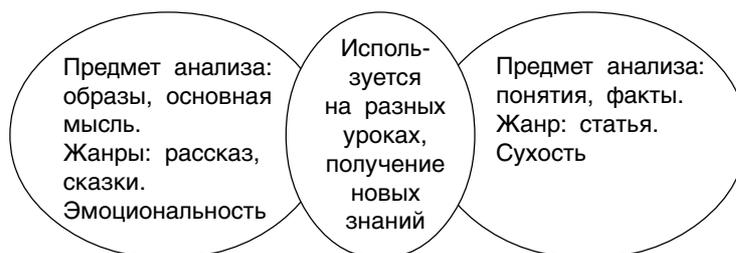
*Лента времени.* Этот вид графорга используется для ориентировки ребенка во времени. Выбираются значимые даты и отражаются на ленте, которая может быть задана на смарт-доске или выполнена на рулоне плотной бумаги. Важным условием является формирование представлений ребенка о прошлом, настоящем и будущем, поэтому на ленте времени ставятся даты рождения детей, поступления их в детский сад, первый класс, окончания школы, получения профессии. От точки настоящего влево можно проставить значимые для нашей страны даты: принятие христианства, Куликовская битва, война с Наполеоном, Великая Отечественная война, первый полет человека в космос, и т. д. На уроках литературного чтения при знакомстве с писателями и поэтами разных эпох в ленту времени включаются годы их жизни и творчества, чтобы ученики смогли наблюдать, как время повлияло на формирование взглядов этих авторов.

*Диаграммы Венна.* Это техника графического представления информации, которая используется при обсуждении нескольких идей или текстов, между которыми существуют общие и отличительные черты. Информация подается в виде двух или нескольких кругов, которые образуют общую площадь при наложении друг на друга. Рассмотрим технологию использования диаграмм Венна на уроке литературного чтения.

Шаги:

✓ обсуждение проблемы или заданной темы под руководством учителя. Например: «Сравните основные признаки научно-художественных и научно-популярных произведений»;

✓ парная или групповая работа учащихся. Дети рисуют круги и пишут необходимую информацию;



✓ совпадающая информация выделяется в пересечении кругов. На пересечении пишется общая информация.

В начальной школе большое значение придается работе с информационными текстами. Использование таких текстов на уроках помогает младшим школьникам усваивать связи и основные признаки понятия, явления (исторического, природоведческого содержания), элементы понятия, формулировать обобщенные выводы, делать заключения по поводу основной мысли текста. Использование графоров в виде таблиц помогает решить основные речевые задачи при работе с текстом.

Нами выделяются три группы действий, которые являются ключевыми умениями при работе с текстом.

1-я группа — «Получение, поиск и извлечение информации».

Ребенок учится осознанно читать тексты с целью удовлетворения интереса, приобретения читательского опыта, осво-

ения и использования информации. В таблице 1 представлены типы заданий с познавательным текстом, а также вопросы, которые можно использовать на первом этапе.

Таблица 1

Типы заданий с текстом на первом этапе

Типы заданий	Вопросы
Определить, описать, обозначить, перечислить, назвать, составить (список), выделить, рассказать, показать, сосчитать	Кто...? Что...? Где...? Когда...? Сколько...? В какой строке? В каком абзаце?

Приемы работы:

- ✓ поиск нового незнакомого слова;
- ✓ поиск ответа в тексте. Детям предлагается перечень вопросов (10—15), и они самостоятельно ищут в тексте ответы, выделяют маркерами разного цвета. При формулировании вопросов следует обратить внимание на следующее: вопрос, повторяющий текст, малоэффективен. Желательно переформулировать его, используя синонимы.

Например: не «Когда охотится лиса?», а «В какое время суток...?»;

- ✓ быстрый поиск. Цель — выделить, выхватить из текста существенное: «Вот книга, найди быстро информацию об...» (индейцах);

- ✓ цитирование: «Зачитай, что в тексте»;

- ✓ распознавание по описанию: слепить, зарисовать по описанию; подобрать текст к рисунку, фото.

2-я группа — «Восстановление картины реальности. Преобразование информации».

Ребенок учится находить информацию, факты, представленные в тексте: числовые данные, отношения (например, математические) и зависимости; вычленять содержащиеся в тексте основные события и устанавливать их последовательность; упорядочивать информацию по алфавиту, по числовым параметрам (возрастанию и убыванию), определять последовательность выполнения действий, составлять простейшую инструкцию из двух-трех шагов (на основе предложенного набора действий, включающего избыточные шаги).

Таблица 2

Типы заданий с текстом на втором этапе

Типы заданий	Вопросы
Объяснить, определить (признаки), изменить, вычислить, сформулировать (по-другому), привести свои примеры, переписать другими словами, связать, сравнить, отобразить	Какова главная идея...? Какой пример соответствует...? Что это означает...? Как можно перефразировать...? Можно ли объединить...? Как включить в...? Какой вывод можно сделать из...? На что похоже...? Чем похожи... и чем отличаются...? Почему, как, что делает?

3-я группа — «Оценка и осмысливание информации».

На основе имеющихся знаний, жизненного опыта дети учатся подвергать сомнению достоверность получаемой информации, обнаруживать ее неточность, на-

ходить пробелы и пути их восполнения. Такая работа выносится за пределы начальной школы, так как требует опоры на собственные знания. Можно предложить использовать следующие задания (см. таблицу 3).

Таблица 3

Типы заданий с текстом на третьем этапе

Типы заданий	Вопросы
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Вписать в контекст.</li> <li>✓ Преобразовать.</li> <li>✓ Использовать для...</li> <li>✓ Продолжить мысль автора применительно к...</li> <li>✓ Спрогнозировать, соотнести форму выражения мысли и мысль.</li> <li>✓ Придумать (дизайн).</li> <li>✓ Разработать (проект, схему, модель).</li> <li>✓ Сочинить, изобрести на основе.</li> <li>✓ Сравнить два текста и логику их авторов</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Что будет, если...?</li> <li>✓ Что дальше?</li> <li>✓ Как применить для решения проблемы...?</li> <li>✓ Что мог бы сказать автор текста о...?</li> <li>✓ Как изменился бы текст, если бы его автор решал другую (какую именно) задачу?</li> <li>✓ Как можно оценить с позиции...?</li> <li>✓ В чем сильные и слабые стороны...?</li> <li>✓ Что нового для меня есть в тексте?</li> <li>✓ Каким образом связано с ранее изученным?</li> </ul>

Сами тексты и задания постепенно усложняются от первого к четвертому классу. Если для первоклассников главные задания — это кратко рассказать, о чем этот текст; придумать и записать название; составить схему процесса, описанного в тексте; то для четвероклассников — это составление плана текста, в том числе графического, переструктурирование текста (изложение в «другом ключе»), составление вопросов по тексту и к одноклассникам, самостоятельное достраивание текста, реконструкция одной из частей текста.

При работе с художественными текстами использование графоров помогает детям овладеть навыками смыслового чтения текстов разных стилей и жанров, умениями составлять тексты в устной и письменной формах в соответствии с речевой ситуацией; понять замысел автора, оценить выбор изобразительно-художественных средств.

Наибольшую сложность для восприятия и понимания представляют стихотворные тексты. Приведем примеры использования разных видов графических организаторов при работе с текстом стихотворения Н. Юркова.

### Город в одуванчике

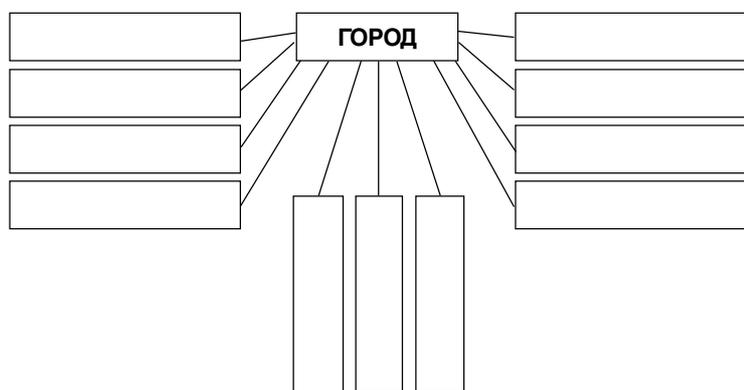
Город с магазинами,  
Школами, домами,  
Улицами, парками,  
Круглыми часами  
Оказался в легком  
Белом одуванчике.

В нем — диминь —  
Динь-динь-динь-динь —  
Прятались трамвайчики.  
Превращалось дерево  
В чудо-великана,  
Прыгали как рыбы  
Струйки из фонтана.

Радовались девочки,  
Веселились мальчики:  
— Посмотрите, видите:  
Город в одуванчике! —  
Рядом шли степенные,  
Важные и чинные,  
Абсолютно взрослые  
Женщины с мужчинами.

Говорили: — Ерунда!  
Чушь! Фантазия! Обман!  
Разве можно называть  
Одуванчиком туман?

✓ Кластер: «Опишите, что есть в городе, словами из стихотворения».



✓ Заполнение таблицы: «Выпиши из текста отношение детей и взрослых к

явлению тумана и занеси эти ключевые слова в таблицу».

Взрослые	Дети

✓ Составление цепочки: «Выстрой порядок изложения событий»:

- шли важные взрослые;
- превратилось дерево в чудо-великана;
- город оказался в легком одуванчике;
- туман одуванчиком называть нельзя!;
- трамвайчики прятались.

✓ Использование сети: «Как ты думаешь, с какими чувствами автор этого стихотворения относился к героям рассказа? Вылови из сети».

Безразличие	Волнение	Испуг	Печаль	Счастье
Беспокойство	Восторг	Любовь	Радость	Тепло
Блаженство	Возмущение	Надежда	Сердечность	Тревога
Боль	Гнев	Нежность	Симпатия	Удивление
Вдохновение	Гордость	Ненависть	Сопереживание	Уважение
Веселье	Грусть	Одиночество	Страх	Ярость

Таким образом, графические организаторы различных видов могут быть органично включены в процесс восприятия, анализа, обработки, интерпретации художественных и научно-познавательных тек-

тов, это позволяет участникам образовательных отношений координировать результаты совместной деятельности, что в конечном итоге влияет на управление образовательным процессом.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Груздева, М. Л.* Современные концепции формирования информационной культуры: сравнительный анализ / М. Л. Груздева, Н. И. Тукунова // Вестник Мининского университета. — 2015. — № 4 ; URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/upload/iblock/144/gruzdeva-.pdf>.
2. *Колесова, О. В.* Развитие информационной грамотности младших школьников на уроках литературного чтения / О. В. Колесова // Нижегородское образование. — 2015. — № 1. — С. 64—68.
3. *Одегова, В. Ф.* Педагогические условия формирования читательской компетентности младших школьников / В. Ф. Одегова // Нижегородское образование. — 2015. — № 1. — С. 110—118.

## АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОЦЕССА АТТЕСТАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОО



А. Н. НОВОСЕЛОВА,  
кандидат филологических наук,  
доцент кафедры управления  
дошкольным образованием НИРО  
*antonina40@yandex.ru*



В. В. КИСЕЛЕВ,  
старший преподаватель  
кафедры управления  
дошкольным образованием НИРО  
*kiselewww@yandex.ru*

Статья посвящена анализу проблем, возникающих при оценке профессиональных достижений во время прохождения процедуры аттестации специалистами дошкольных образовательных организаций. Авторы предлагают пути их решения. Используются данные, полученные в процессе работы в составе экспертных групп.

The article is devoted to analysis of problems arising in the evaluation of professional achievements in the course of the procedure of certification of specialists of preschool educational institutions. The authors suggest ways of solving them. Used data obtained in the course of work in the expert groups.

**Ключевые слова:** аттестация, профессиональные достижения, дошкольная образовательная организация, законодательство об образовании, повышение квалификации, непрерывное образование

**Key words:** certification, professional achievements, establishments of preschool education, law on education, professional development, continuing education

**В**ысокий уровень развития технологий влечет за собой стремительные изменения в жизни социума. Образование является одной из важнейших общественных функций, влияющих на развитие всех сфер этого общества. Быстрая трансформация социальных экономических механизмов заставляет задуматься о перспективах, которые обеспечиваются именно системой образования как института, отвечающего за будущие

поколения. Место педагога в этой открытой системе — одно из центральных.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» в пункте 2 статьи 10 неслучайно указывает на необходимость непрерывного образования каждого работающего в течение всей жизни [1]. Только таким образом можно ответить на вызовы современности. Для педагога, отвечающего за воспитание и образование будущих поколений, актуаль-

ность этой нормы настолько велика, что на уровне требований Федерального закона закреплено, что «повышение квалификации должно происходить не реже, чем один раз в три года» (п. 2 ч. 5 ст. 47).

Уровень квалификации призвана оценить процедура аттестации. Педагоги дошкольных образовательных организаций (ДОО) стоят на передовом рубеже образования, поскольку к ним первым родители приводят своего ребенка, поэтому четкое функционирование механизма оценки их профессиональных достижений — это вклад в развитие общества.

Экспертную оценку деятельности педагогов — специалистов ДОО Нижегородской области при проведении аттестации дают сотрудники кафедры управления дошкольным образованием ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования». К категории педагогов — специалистов ДОО относятся: музыкальные руководители, инструкторы по физической культуре, педагоги дополнительного образования и социальные педагоги.

Проблемой, анализируемой в данной статье, является отсутствие у части специалистов ДОО готовности к осознанному самоанализу и самооценке профессиональных достижений в условиях изменений, связанных с введением ФГОС ДО, что влечет за собой обновление организационных форм работы с аттестуемыми.

Эта проблема становится особенно актуальной в связи с кардинальными изменениями в системе российского образования, законодательной и нормативно-правовой базе.

Нами были сформулированы следующие гипотетические позиции:

✓ выявление проблем профессиональной готовности специалиста ДОО в процессе аттестации в условиях реализации ФГОС ДО позволит определить стратегические направления деятельности кафедры по его научному и организационно-методическому сопровождению;

✓ актуализация экспертной группой содержания и форм работы с аттестуемыми в условиях реализации ФГОС ДО, корректировка индивидуальной образовательной траектории специалиста ДОО позволят улучшить качество организации и проведения аттестационной процедуры;

Для совершенствования процедуры аттестации специалистов ДОО в контексте требований ФГОС ДО необходимо:

✓ проанализировать нормативно-правовые и организационные особенности прохождения процедуры аттестации специалистами ДОО;

✓ выявить проблемы, возникающие у аттестуемых при оценке профессиональных достижений в ходе процедуры аттестации;

✓ определить актуальное содержание и формы проведения процедуры аттестации.

В статье 49 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» определяются основные положения аттестации педагогических работников [1]. Был утвержден Порядок проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность (далее Порядок), который определил основные задачи, принципы, процедуру проведения аттестации [4]. Однако необходимо учитывать и требования федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее Стандарт) (п. 6 ч. 1 ст. 6) [3]. Стандарт представляет собой совокупность обязательных требований к реализации основной образовательной программы дошкольного образования (ООП ДО) (п. 1.1) и является ориентиром для формирования содержания профессионального образования и дополнительного профессионального образования педагогических работников ДОО, а также требований к профессиональным компетенциям при проведении аттестации (пп. 5 п. 1.7; пп. 1 п. 3.2.6) [4]. Такое требование особенно актуально именно для педагогов ДОО, так как отражает особенности

Педагоги дошкольных образовательных организаций (ДОО) стоят на передовом рубеже образования, поскольку к ним первым родители приводят своего ребенка.

первого уровня образования: образовательный процесс происходит преимущественно в виде игры, поскольку игровая деятельность у дошкольников ведущая.

В то же время Стандарт отличается от всех других тем, что является единственным стандартом условий. Задача специалистов ДОО — создать предельно комфортные и продуктивные условия для развития каждого ребенка.

Как уже отмечалось ранее, цель деятельности ДОО заключается в создании образовательного пространства как среды максимально широкого диапазона для развития личности ребенка, действующей в соответствии с общественными ценностями и приоритетами, ожиданиями и интересами [7, с. 153]. Поэтому так важны требования к кадровым условиям реализации ООП ДО, поскольку они непосредственно связаны с квалификацией педагогических работников ДОО.

Если предыдущий порядок аттестации предусматривал оценку итогового и промежуточного уровней развития детей в рамках мониторинга, оценку выполнения муниципального (государственного) задания, оценку качества образования, то Стандарт однозначно нацеливает специалистов — педагогов ДОО на недопустимость непосредственной оценки конкретных образовательных достижений ребенка дошкольного возраста [3, п. 4.1]. Таким образом, гуманизация образования и связанные с ней изменения в процедуре аттестации положительно сказались на всех участниках образовательного процесса.

Важно отметить, что целевые ориентиры также не могут служить непосредственным основанием при решении управленческих задач, включая аттестацию педагогических кадров [3, п. 4.5]. У каждого ребенка индивидуальный темп развития, а «привязка» реальных результатов к процедуре аттестации приведет к их недостоверности. Эти принципиальные позиции ФГОС ДО и повлияли на изме-

нение процедуры аттестации для педагогов и специалистов ДОО.

*Аттестация* — «определение уровня квалификации кого-либо, установление соответствия чьей-либо квалификации занимаемой им должности» [8]. А *достижение* — «положительный результат каких-нибудь усилий, успех» [8]. Толковый словарь Д. Н. Ушакова дает определение понятия *профессиональный* — «связанный с профессией, вызванный профессией» [9]. Значит, *профессиональные достижения* — это результаты деятельности, связанные с профессией. Они должны также соответствовать квалификационным характеристикам, установленным в Едином квалификационном справочнике должностей (ЕКС) [2, п. 3.4.1], поскольку он содержит перечень основных трудовых функций, которые могут быть поручены работнику; основные требования, предъявляемые работнику в отношении специальных и иных знаний; определяет уровень профессиональной подготовки работника.

Приказ Министерства образования и науки РФ подробно раскрывает механизм аттестации педагогов [4], который конкретизируется в нормативных документах региональных органов образования, в частности Нижегородской области [5]. Совершенствование региональной процедуры аттестации является одним из факторов обеспечения региональной системы оценки качества образования. На кафедре управления дошкольным образованием специалисту ДОО в ходе аттестационной процедуры создаются максимально комфортные условия.

Организационный аспект процедуры предполагает анализ экспертными группами представленного пакета документов аттестуемого для всесторонней оценки его профессиональных достижений. Материалы, представляемые специалистами ДОО на кафедру управления до-

Цель деятельности ДОО заключается в создании образовательного пространства как среды максимально широкого диапазона для развития личности ребенка.

школьным образованием, проходят экспертизу по двум направлениям: экспертиза портфолио и экспертиза компьютерной презентации. По каждому из направлений педагог имеет возможность выбрать предпочтительный для себя вариант прохождения процедуры из двух возможных. При экспертизе портфолио осуществляется выбор между бумажным и электронным вариантами; при экспертизе презентации может быть представлена презентация практических достижений или интернет-ресурса.

Электронный вариант портфолио предполагает заполнение документа в формате Excel и его последующую обработку программными средствами. При этом конечный результат выдает машина, что исключает влияние «человеческого фактора» на результат. При предоставлении электронного портфолио группа экспертов анализирует данные файла на предмет соответствия внесенных в электронный шаблон значений представленным подтверждающим документам.

Экспертиза бумажного варианта портфолио, напротив, проводится группой экспертов, которые не только анализируют представленный пакет документов, но и дают ему оценку по разработанной матрице. Специалисты экспертной группы, в которую входят сотрудники кафедры управления дошкольным образованием, оценивают профессиональные достижения педагогов ДОО с учетом

требований ФГОС ДО. В связи с этим в статье приводятся данные статистики за 2014—2016 годы.

О необходимости оценки профессиональных достижений писали А. А. Майер, А. А. Чеменева, В. Г. Яфаева и др. Для объективной картины необходима ориентация на компетентностную модель педагога. Таким образом для экспертов кафедры управления дошкольным образованием стало исследование А. А. Чеменевой, Е. В. Вербовской, В. Р. Поповой

«Компетентная модель современного педагога ДОО в контексте реализации ФГОС ДО» [10]. На наш взгляд, наиболее актуальной в условиях конкурентной среды является способность специалиста к самооценке и самопрезентации.

Портфолио специалиста ДОО — это систематизированная им самим информация о его личных достижениях. Избранная форма портфолио — знаковое свидетельство уровня владения некоторыми компетенциями. Так, например, доля педагогов ДОО, представивших электронный вариант портфолио, равен 35 %, и этот показатель растет. Данный факт свидетельствует не только о несомненных преимуществах электронной версии для педагогов, но и о возросшем уровне профессиональных компетенций в части овладения информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ).

Считаем, что важным стимулом к росту уровня профессиональных достижений является возможность, предоставляемая педагогам Нижегородской области, продемонстрировать не только теоретические знания, но и знания требований законодательства. Процедура в форме компьютерного тестирования (КТ) снимает нагрузку с членов экспертной комиссии и исключает влияние «человеческого фактора». Отказ от КТ не ограничивает возможность получения достаточного для квалификационной категории балла, но снижает его максимальное значение. Тем самым при проведении процедуры аттестации и повышается уровень объективности оценки работы специалистов ДОО, и соблюдаются академические права педагогов. Само желание пройти такое тестирование, на наш взгляд, свидетельствует также о стремлении педагогов ДОО проверить уровень сформированности базовых компетенций в части мировоззренческого минимума, который включает проектировочный, гностицический, организаторский, коммуникативный блоки.

Наиболее актуальной в условиях конкурентной среды является способность специалиста к самооценке и самопрезентации.

Согласно отчетам Центра организационно-методического сопровождения аттестации ГБОУ ДПО НИРО за 2014—2016 годы, средний процент педагогов Нижегородской области, выбравших прохождение компьютерного тестирования, составил 70 %. В то время как по кафедре управления дошкольным образованием этот показатель равен 90 % за тот же период. Данный факт подчеркивает осознание специалистами ДОО необходимости в условиях функционирования новых требований в образовании на законодательном уровне проверить степень собственных профессиональных достижений в овладении мировоззренческими основами своей деятельности, что в свою очередь свидетельствует о том, что педагоги ДОО учитывают критерии профессионального стандарта педагога и знакомы с его содержанием.

Включение компьютерного тестирования в портфолио соответствует принципу объективности при проведении оценки профессиональных достижений. А это значит, что сама аттестация является инструментом самосовершенствования, повышения уровня профессиональной квалификации и профессионального развития.

Выбранная форма презентации определяет ее структуру и содержание. Для каждой формы разработаны свои критерии и система баллирования. По отчетам Центра организационно-методического сопровождения аттестации НИРО за 2014—2016 годы, только 5 % педагогов, аттестующихся по кафедре управления дошкольным образованием, выбрали презентацию интернет-ресурса. Этот факт указывает на недостаточную степень владения педагогами ДОО отдельными аспектами технологической компетентности.

Таким образом, перед сотрудниками кафедры управления дошкольным образованием НИРО встает задача расширить программы повышения квалификации педагогов ДОО в рамках дополнительного профессионального образования

образовательными модулями по проблемам, связанным с разработкой, созданием и использованием в практике работы педагогов мультимедийных презентаций, интерактивного оборудования, программных продуктов, сайтов и иных интернет-ресурсов, направленных на решение педагогических задач.

В ходе аттестации принципиальной, на наш взгляд, является оценка профессиональных достижений через призму требований ФГОС ДО. Здесь важны новые реалии законодательства, отражающие потребность в новых профессиональных компетенциях. Поэтому столь актуальной является программа самореализации педагога ДОО, позволяющая на основе самоанализа определить профессиональные качества и компетенции, роста которых добивается он сам.

Анализ деятельности специалистов ДОО на *подготовительном этапе* включает в себя разработку методических рекомендаций, тестовых заданий, шаблонов портфолио, контрольных форм, оценочных листов, а также корректировку всего названного по мере необходимости. Педагоги-специалисты часто неверно определяют вид образовательной программы, что ведет к ошибкам и в выстраивании структуры, и в наполнении контента. Основная образовательная программа дошкольного образования, компонентом которой является рабочая программа педагога, создается в соответствии с требованиями ст. 12 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». В то же время дополнительные общеобразовательные (общеразвивающие) программы должны соответствовать требованиям норм п. 4 ст. 75. Такое положение дел указывает на необходимость в рамках дополнительного профессионального образования увеличить количество часов на изучение нормативно-правовых основ образовательной деятельности.

Включение компьютерного тестирования в портфолио соответствует принципу объективности при проведении оценки профессиональных достижений.

Также кафедра управления дошкольным образованием предлагает программу повышения квалификации «Организационно-методическое обеспечение аттестации педагогических работников ДОО».

*Основной этап* включает в себя проведение консультаций, ответы на вопросы, решение текущих организационных моментов. Этот этап зачастую является еще одной формой повышения квалификации, поскольку позволяет проанализировать профессиональные достижения под руководством специалистов кафедры и наметить пути решения возникших профессиональных затруднений.

*Заключительный этап* — проведение экспертизы аттестационных материалов — также выявил некоторые проблемы. Рассказывая о своих педагогических достижениях, часть специалистов ДОО отмечает «ненужность» вопросов надпредметного блока при проведении КТ. Данное мнение, на наш взгляд, не просто носит субъективный характер. Это связано с недопониманием того факта, что кроме специальных знаний требуется и владение информацией из смежных мировоззренческих дисциплин, таких как экономика, основы безопасности жизнедеятельности, экологии и других. А возможность оценки уровня подобных знаний как раз и реализована в надпредметном блоке КТ.

Говоря о проблемах, связанных с презентацией практических достижений или интернет-ресурса, обратим внимание на

нерациональное распределение контента. Большое количество теоретического материала при обосновании выбранной темы или проблемы

в ущерб практическому не позволяет в достаточной мере раскрыть собственные профессиональные достижения, описать практические шаги в реализации заявленной тематики, проанализировать собственную роль в работе над обозначенной ими темой, что, несомненно, влия-

ет на итоговую оценку презентуемого материала.

Обилие текстовой информации или, наоборот, максимальное количество фотоматериалов без соответствующего комментария не демонстрирует разноплановость работы педагога в выбранном направлении. Материалы часто дублируются, что также отражается на итоговом результате. Аттестуемые, отвечая на вопросы экспертной комиссии, теряются в собственном материале. На наш взгляд, слабый уровень владения технологическими компетенциями, вследствие чего привлекаются третьи лица для создания презентации, отчасти объясняет низкую степень владения контентом презентации у аттестуемых и неумение его подать. Для решения выявленных проблем необходимо объединить усилия и сотрудникам кафедры, и методистам ДОО.

Большое количество повторяющихся практических материалов, вкладываемых специалистами в бумажный вариант портфолио, затрудняет процесс его экспертизы. В соответствии с методическими рекомендациями необходимо предоставлять лишь образцы. Конкретное количество материалов не указано, но эксперты отдадут предпочтение разнообразию. Правильная в количественном и качественном отношении подача материала — свидетельство компетентной самопрезентации.

Конечно, небольшой срок проведения аттестации по новым правилам не позволяет делать глубоких выводов. Однако стоит перечислить проблемы, выявленные в ходе аттестации, решение которых требует значительных усилий, продолжительного времени и совершенствования процедуры:

✓ слабое знание законодательства об образовании и неумение соотнести свою деятельность с действующими нормами;

✓ неприятие демократической модели образовательных отношений (субъект— субъект);

Правильная в количественном и качественном отношении подача материала — свидетельство компетентной самопрезентации.

✓ неумение создавать рабочую программу и другие виды программ в соответствии с требованиями нормативных документов;

✓ неумение проводить педагогическую диагностику в соответствии с требованиями нормативных документов и правильно обобщать и интерпретировать ее результаты.

Часть аттестуемых не готова правильно заявить тему презентации, определить цель, задачи, ведущую педагогическую идею. Имея большой стаж практической деятельности, они не могут обобщить и представить свой опыт, в недостаточной степени владеют научной терминологией. В то же время у них присутствуют несколько завышенная самооценка, излишняя демонстративность и эмоциональность, если высказываются какие-либо замечания, что свидетельствует о наличии проблем при самоанализе и самооценке профессиональных достижений. Это в свою очередь указывает на недостаточный уровень владения методической (обобщение собственного опыта) и рефлексивной (управление своим поведением, осознание уровня собственной деятельности, способность к саморазвитию) компетенциями.

На основании имеющейся практики проведения аттестационных процедур отмечаем важность совершенствования основного этапа, который включает не

только сбор материалов для портфолио, подготовку презентации, но и консультирование аттестуемых специалистов членами экспертной группы (являющееся сегодня необязательным). Обязательность участия аттестуемого в консультации позволила бы частично снять остроту названных выше проблем, а также наметить направление для построения индивидуальной образовательной траектории специалиста ДОО в дальнейшем, сориентировало бы его на конструктивный самоанализ деятельности до проведения процедуры.

Изложенное выше позволяет сделать вывод, что цель исследования достигнута, так как определены нормативно-правовые и организационные особенности прохождения процедуры аттестации специалистами ДОО; выявлены проблемы, возникающие у аттестуемых при оценке профессиональных достижений на разных этапах процедуры аттестации; предложены пути решения обозначенных проблем.

Все сказанное определяет стратегические направления деятельности кафедры по научному и организационно-методическому сопровождению процедуры аттестации специалистов ДОО в контексте требований ФГОС ДО.

Часть аттестуемых не готова правильно заявить тему презентации, определить цель, задачи, ведущую педагогическую идею.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ // URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/).
2. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 26 августа 2010 г. № 761н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования»» (с изм. и доп.) // URL: <http://base.garant.ru/199499/>.
3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/>.
4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 7 апреля 2014 г. № 276 «Об утверждении Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность» // URL: <http://base.garant.ru/70662982/>.
5. Приказ Министерства образования Нижегородской области от 20 октября 2014 г. № 2307 «Об организации аттестации педагогических работников государственных и муниципальных организаций, осуществляющих

образовательную деятельность, находящихся в ведении органов, осуществляющих управление в сфере образования, и частных организаций, осуществляющих образовательную деятельность» (с изм. и доп.) // URL: <http://base.garant.ru/36524799/>.

6. Методические рекомендации по оценке профессиональной деятельности педагогических работников в целях установления квалификационной категории на основе результатов их работы / под ред. В. Ю. Ереминой, Г. А. Игнатьевой. — Н. Новгород, 2015. — 60 с.

7. Новоселова, А. Н. Непрерывное повышение квалификации — требование времени и законодательства / А. Н. Новоселова // Символ науки. — 2016. — № 4—2 (16). — С. 152—154.

8. Толковый словарь русского языка // URL: <http://www.vedu.ru/expdic/>.

9. Ушаков, Д. Н. Толковый словарь / Д. Н. Ушаков // URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/989054>.

10. Чеменева, А. А. Компетентностная модель современного педагога ДОО в контексте реализации ФГОС ДО / А. А. Чеменева, Е. В. Вербовская, В. Р. Попова // Нижегородское образование. — 2015. — № 3. — С. 109—116.

**В библиотеке ГБОУ ДПО НИРО  
по теме «Управление современными системами образования»  
имеются издания:**

**Курко Е. Н. Миссия выполнима: как повысить качество образования в школе.** М.: Сентябрь, 2016. 192 с. (Биб-ка журнала «Директор школы»).

Книга представляет собой практическое пособие, посвященное актуальным дидактическим проблемам развития школы. Автор обсуждает вопросы внедрения системы обмена опытом между учителями школы и как сделать этот процесс интересным для них, как организовать систему наблюдения на уроке, как внедрять и отслеживать введение новых методов ведения уроков учителями с разным профессиональным опытом, закрепленных в федеральных государственных образовательных стандартах. В книге представлены необходимое методическое обеспечение решения рассматриваемых проблем, бланки и таблицы целей и объектов педагогического наблюдения, методические рекомендации для учителей.

Книга может быть полезна и интересна широкому кругу педагогической общественности: директорам школ, их заместителям, заведующим методическими объединениями.

**Губанова Е. В. Управленческая команда школы: работа в условиях стандартизации образования** / Отв. ред. М. А. Ушакова. М.: Сентябрь, 2017. 144 с. (Биб-ка журнала «Директор школы»).

Изменения, происходящие в сфере образования, требуют от директора школы и его команды новых подходов к организации управления, использованию человеческого фактора, повышению управленческого потенциала. В книге читатель найдет описание необходимых подходов к организации работы административно-управленческой команды в новых условиях, взаимодействию между ее членами, структурными подразделениями школы.

Книга включает практические рекомендации для управленческой команды по улучшению способов управления образовательными ресурсами, повышению качества образовательного процесса. Книга оснащена многочисленными методическими приложениями, включающими шаблоны должностных инструкций, планы работы управленческой команды, методических объединений и т. д.



# Профессиональная компетентность будущих специалистов

ИНСТИТУТ ДВОЙНОГО НАСТАВНИЧЕСТВА —  
ОСНОВА МЕХАНИЗМА  
ПОСТДИПЛОМНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ВЫПУСКНИКА  
ЦЕЛЕВОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА



Е. Л. РОДИОНОВА,  
кандидат  
педагогических наук,  
заместитель министра  
образования  
Нижегородской области  
*official@obr.kreml.nnov.ru*



Е. Ю. ИЛАЛТДИНОВА,  
доктор педагогических  
наук, заведующая  
кафедрой общей  
и социальной педагогики  
НГПУ им. К. Минина  
*ilaltdinova\_eu@mininuniver.ru*



С. В. ФРОЛОВА,  
кандидат  
педагогических наук,  
доцент кафедры общей  
и социальной педагогики  
НГПУ им. К. Минина  
*1geniy87@mail.ru*

В статье авторы анализируют проблемы профессионального становления и адаптации выпускника целевой подготовки педагогов к профессиональной деятельности и среде в контексте постдипломного сопровождения. Постдипломное сопровождение выпускника основано на институте двойного наставничества и определяется авторами как совокупность целенаправленных комплексных мер, предполагающих сотрудничество педагогов-наставников с молодым специалистом с целью обеспечения успешного входа в профессию, эффективную реализацию педагогической деятельности, адаптации к профессиональной среде и преодолению кризисов и барьеров, возникающих в процессе реализации профессиональной деятельности.

In article authors analyze problems of professional development of employer-sponsored teacher education program graduates and new teachers' adaptation to professional activity in the context of teacher mentoring. Teacher mentoring is based on double mentoring and is defined by authors as set of the purposeful complex measures assuming cooperation of teachers-mentors with the mentee for the purpose of providing a successful entrance to teaching position, effectiveness in teaching, adaptation to the professional environment and overcoming the crises and barriers arising in the course of realization of professional activity.

**Ключевые слова:** *целевая подготовка педагога, постдипломное сопровождение выпускника, наставничество, двойное наставничество, профессиональная адаптация*

**Key words:** *employer-sponsored teacher education program, in-service professional development of a graduate, mentoring, double mentoring, professional adaptation*

**В** контексте современных задач создания и внедрения общенациональной системы профессионального роста учителей актуализируется проблематика обеспечения эффективного входа молодого педагога в профессию, которая достигается не только высоким уровнем развития профессиональных компетенций [5], но и степенью личностной и профессиональной адаптации к среде, профессиональной деятельности и всем ее участникам. Процесс адаптации является достаточно сложным и длительным периодом, во многом определяющим успешность не только входа в профессию, но и развитие профессиональной мотивации и стремление выпускника к профессиональному развитию.

Эффективность деятельности наставника в сопровождении выпускника педагогического вуза чрезвычайно важна на этапе приобретения и осмысления опыта самостоятельной профессиональной деятельности.

Сегодня приходится констатировать наличие проблем в этой области, вызванных постепенной утратой традиций наставничества и некоторой формализацией наставничества в связи с ростом нагрузки на представителей школь-

ной администрации, выступающих чаще всего в роли наставников.

При этом отечественное образование имеет богатые традиции наставничества в педагогической деятельности, которые сохранились и развивались. Работа с молодым педагогом проводилась и проводится в школах в различных формах, школьные и районные методические объединения сотрудничают с молодыми педагогами, на разных уровнях развиваются конкурсные программы и программы поддержки.

Одной из важнейших задач обеспечения эффективности кадровой политики региона в сфере образования является качество постдипломного сопровождения молодого педагога в профессиональной деятельности: преодоление барьеров и трудностей, профессиональное развитие, укрепление веры в себя и свои возможности и др. [9]. В данной статье мы не касаемся вопросов, связанных с мерами материальной поддержки и нормативного обеспечения модели целевой подготовки педагогов, разработанной в рамках модернизации педагогического образования в Российской Федерации.

Результаты исследования состояния проблемы постдипломного сопровождения в отечественной практике педагогического образования позволяют констатировать

Одной из важнейших задач обеспечения эффективности кадровой политики региона в сфере образования является качество постдипломного сопровождения молодого педагога в профессиональной деятельности.

недостаточность внимания ученых к данной проблеме, низкий уровень развития технологической составляющей процессов наставничества [6]. Это актуализирует обращение к проблематике в контексте модернизации системы целевого приема в педагогическом образовании в направлении ее переформатирования в комплексную систему целевой подготовки педагогов, обеспечивающей вход в профессию мотивированных и высоко квалифицированных кадров за счет широкого привлечения к институциональной подготовке педагогов представителей региональных органов управления образованием, организаций-работодателей, общественных педагогических объединений.

Современные тенденции усиления практико-ориентированности подготовки педагогов актуализируют значение поисков новых решений вечной методологической проблемы педагогики — связи теории и практики [9]. На этапе постдипломного сопровождения выпускника программы целевой подготовки одним из таких решений мы видим формирование института двойного наставничества, предполагающего сопровождение выпускника двумя наставниками — от образовательной организации, куда трудоустроился выпускник, и от вуза, на базе которого была реализована программа целевой подготовки. Механизм постдипломного сопровождения, основанный на институте двойного наставничества, способствует осуществлению информационно-методического, психолого-педагогического сопровождения молодого специалиста, а также помогает профессиональной социализации выпускника педагогического вуза.

Предлагаемый формат взаимодействий был разработан для постдипломного сопровождения выпускника программы целевой подготовки педагогов и, несмотря на объективную сложность организации взаимодействий, обладает рядом преимуществ. К преимуществам института двойного наставничества в постдипломном сопровождении выпускника программы

целевой подготовки педагогов на «входе» в профессию мы относим:

✓ создание условий для обеспечения преемственности вузовской целевой подготовки педагогов и требований современной школы;

✓ все бóльшая ориентированность подготовки студента в вузе на реалии образовательной действительности, учет сформированных тенденций развития образования;

✓ постепенный «вход» выпускника в профессию и переход к новым условиям деятельности в рамках целевой подготовки, неотъемлемым компонентом которой является постдипломное сопровождение;

✓ формирование единства требований и критериев оценки педагогической деятельности в региональном образовательном пространстве;

✓ создание условий для многомерности, многоаспектности видения процесса профессионального становления педагога, что позволяет преодолеть субъективность оценок;

✓ повышение научно-теоретического уровня сопровождения молодого специалиста, выпускника программы целевой подготовки.

В проведенном И. И. Черкасовой и Т. А. Ярковой [10] исследовании мер, направленных на привлечение для работы в школу выпускников педагогических вузов, показано, что основное внимание уделяется материальному стимулированию выпускника и недостаточное — сопровождению «входа» и закреплению в профессии молодых специалистов. В то же время исследователи указывают на существующий позитивный опыт профессиональной адаптации молодых педагогов.

О. С. Газман [4] одним из первых научно обосновал проблему педагогического сопровождения, а затем последователи его научной школы Н. М. Касицына, Н. Н. Михайлов, С. М. Юсфин и др.

Современные тенденции на усиление практико-ориентированности подготовки педагогов актуализируют значение поисков новых решений вечной методологической проблемы педагогики — связи теории и практики.

продолжили исследования. Определяя механизм постдипломного сопровождения выпускника программы целевой подготовки педагогов, мы опираемся на методологические исследования данной научной школы. Лаборатория О. С. Газмана разработала и предложила последовательную логичную цепь взаимосвязанных фаз индивидуального педагогического сопровождения:

- ✓ диагностическая (установление контакта, вербализация проблем, оценка значимости проблемы);
- ✓ поисковая (совместный поиск решения проблемы или трудности);
- ✓ договорная (проектирование и взаимная договоренность о действиях);
- ✓ деятельностная (поддержка инициативы субъекта, помощь и взаимодействие);
- ✓ рефлексивная (обсуждение, констатация, осмысление опыта).

*Диагностическая фаза* механизма постдипломного педагогического сопровождения подразумевает определение интересов, потребностей молодого специалиста, установление его мотивации, а также своевременное выявление кризисов и барьеров в профессиональной деятельности. Данная фаза непосредственно связана с задачами оценки качества организации целевой подготовки педагогов в вузе.

*Поисковая фаза* механизма постдипломного сопровождения заключается в поиске решения профессиональной задачи, направленности его профессиональной деятельности,

смыслосодержания, определяющегося мотивами и потребностями субъекта.

*Договорная (проектная) фаза* механизма постдипломного педагогического сопровождения заключается в совместном выборе метода, способа решения профессиональной задачи или пути выхода из кризиса в профессиональной деятельности молодого специалиста.

*Деятельностная фаза* механизма постдипломного сопровождения основывается на поддержке, направлении, помощи педагога в реализации действий, направленных на эффективное решение профессиональных задач, преодоление кризисов и барьеров профессиональной деятельности. Опираясь на возрастные, психологические, индивидуально-личностные особенности молодого специалиста, сформированность к способности самоанализа, рефлексии, деятельностная фаза механизма постдипломного сопровождения в процессе реализации профессиональной деятельности молодым специалистом в зависимости от состояния проблемы может носить опережающий, пролонгированный или дискретный характер.

*Рефлексивная фаза* механизма постдипломного сопровождения молодого специалиста в профессиональной деятельности заключается в осмыслении, осознании результатов решения профессиональных задач и эффективности процесса профессиональной деятельности в целом.

Е. И. Казакова и А. П. Тряпицына [7] рассматривают педагогическое сопровождение как помощь субъекту в формировании ориентационного поля развития, ответственность за действия в котором несет сам субъект.

Е. А. Александрова [2] рассматривает педагогическое сопровождение как тип педагогической деятельности, превентивный процесс научения субъекта самостоятельно планировать свой жизненный путь и индивидуальный профессиональный маршрут, организовывать жизнедеятельность, разрешать проблемные ситуации, быть в перманентной готовности адекватно отреагировать на ситуации эмоционального дискомфорта.

В локальных нормативных актах образовательных организаций, например в «Положении о наставничестве», наставничество определяется как деятельность по организации индивидуальной воспитательной работы с молодыми специалистами, не имеющими трудового стажа

Лаборатория О. С. Газмана разработала и предложила последовательную логичную цепь взаимосвязанных фаз индивидуального педагогического сопровождения.

педагогической деятельности в образовательных организациях, или со специалистами, назначенными на должность, по которой они не имеют опыта работы [1].

Таким образом, опираясь на имеющиеся исследования [1; 3; 8], мы определяем постдипломное сопровождение педагога-выпускника программы целевой подготовки как совокупность целенаправленных комплексных мер, предполагающих сотрудничество педагогов-наставников с молодым специалистом для обеспечения успешного входа в профессию, эффективную реализацию педагогической деятельности, адаптацию к профессиональной среде и преодолению кризисов и барьеров, возникающих в процессе реализации профессиональной деятельности при переходе к формированию собственной карьерной линии.

Анализ опыта работы дает возможность говорить о необходимости определения некоторых принципов, которые должны быть положены в основу постдипломного сопровождения педагога-выпускника, программы его целевой подготовки и выработки методических рекомендаций по постдипломному сопровождению молодого специалиста. К специальным принципам двойного наставничества в постдипломном сопровождении выпускника, реализуемым в совокупности как система, мы относим следующие:

✓ принцип свободы выбора выпускником педагога-наставника, базирующийся на свободном определении наставников от образовательной организации и от вуза;

✓ развивающе-образовательный принцип — означает научность, доступность, последовательность, систематичность содержания постдипломного сопровождения, включает прозрачность целей каждого этапа, направленного на развитие профессиональных умений, приобретаемых в конкретной деятельности, которая обеспечивает студентам опережающее профессиональное развитие, формирование педагогической направленности, преодо-

ление кризисов и барьеров в профессиональной деятельности;

✓ мотивационно-воспитывающий принцип — обуславливает формирование устойчивой мотивации молодого специалиста к профессиональной деятельности в процессе постдипломного сопровождения, а также профессиональное воспитание в системе постдипломного сопровождения;

✓ принцип минимально-затратной ресурсной обеспеченности, экономической целесообразности при разработке методических материалов — реализуется в отборе минимально-достаточного объема информации, предлагаемой молодым специалистам.

Основываясь на данных принципах организации системы постдипломного сопровождения молодого педагога, выстраивается логика самого процесса постдипломного сопровождения, включающая несколько этапов общей длительностью три года:

✓ этап первичного «входа» в профессию;

✓ этап первичной адаптации;

✓ мотивационно-ценностный этап;

✓ этап профессионального роста выпускника.

Целью *первого этапа* постдипломного сопровождения выпускника на основе двойного наставничества является обеспечение эффективности входа в профессию. Совместная деятельность наставников и выпускника направлена на формирование адекватного профессионального образа «я» выпускника, осмысление его профессиональных задач и направленности деятельности, формирование устойчивого профессионального мотива, знакомство с корпоративной культурой конкретной образовательной организации, а также своевременное диагностирование кризисов и барьеров в профессиональной деятельности молодого учителя.

Анализ опыта работы дает возможность говорить о необходимости определения некоторых принципов, которые должны быть положены в основу постдипломного сопровождения педагога-выпускника.

Комплекс задач постдипломного сопровождения достигается с помощью конкретного алгоритма операций, таких как составление профессиограммы молодого специалиста; курирование профессиональной деятельности выпускника в конкретной образовательной организации; внедрение онлайн-сопровождения с помощью электронного сервиса.

Благодаря электронному сервису возможен своевременный совместный анализ с педагогом-наставником урочной и внеурочной деятельности, реализуемой молодым специалистом. Анализ профессиональной деятельности осуществляется на основе методов индивидуального консультирования и коуч-сопровождения молодого специалиста, способствующих организации рефлексии выпускника как формы отражения процесса первичного входа в профессию. Важным элементом анализа эффективности входа молодого специалиста в профессию является диагностика первичных кризисов и барьеров в его профессиональной деятельности с целью коррекции процессов адаптации. Ожидаемые результаты данного этапа — это овладение выпускником навыками самопрезентации, умение обнаруживать и анализировать профессиональные задачи, интеграция в корпоративную культуру образовательной организации.

Важным элементом анализа эффективности входа молодого специалиста в профессию является диагностика первичных кризисов и барьеров в его профессиональной деятельности с целью коррекции процессов адаптации.

*Второй этап* постдипломного сопровождения направлен на достижение первичной адаптации выпускника к профессиональной деятельности. Задача наставников на данном этапе — способствовать выявлению кри-

зисов и барьеров в процессе адаптации с помощью диагностики степени адаптации и фиксации рефлексии молодого специалиста. Ожидаемыми результатами постдипломного сопровождения на втором этапе является демонстрация выпускником адекватной степени адаптации к професси-

ональной деятельности и среде. Это проявляется в умении решать профессиональные задачи, ориентироваться в профессиональной среде, а также в способности диагностировать у себя кризисы профессиональной деятельности и умении преодолевать их.

*Третий этап* постдипломного сопровождения выпускника — мотивационно-ценностный — направлен на формирование системы профессиональных ценностей и мотивов. Формы деятельности на данном этапе постдипломного сопровождения включают работу с электронным сервисом постдипломного сопровождения, диагностику профессиональных ценностных ориентаций молодого специалиста, диагностику мотивационной структуры личности и выявление в ней профессиональных мотивов, участие в мероприятиях разного уровня и направленности, посвященных педагогической деятельности, демонстрация персональных достижений в портфолио.

*Финальным этапом* постдипломного сопровождения является запуск механизма профессионального роста и саморазвития выпускника, направленный на развитие личностных качеств молодого специалиста, способствующих эффективности профессиональной деятельности, и становление позитивной модели профессионального поведения молодого специалиста.

Одним из инструментов механизма постдипломного сопровождения молодого педагога является интерактивный полифункциональный сервис, позволяющий реализовать онлайн-сопровождение программы целевой подготовки в профессиональной деятельности педагога-выпускника. Электронный сервис выступает ключевым условием реализации двойного наставничества, поскольку современные реалии образования требуют максимальной экономии ресурсов, прежде всего ресурсов времени.

Содержание электронного сервиса

включает дневник рефлексии, видеоконтент реализации профессиональной деятельности, персональный чат, банк методических идей, электронное портфолио, тематические форумы.

*Дневник рефлексии* предполагает отражение оценки субъектом процессов адаптации к профессиональной среде, сложностей, кризисных точек в профессиональной деятельности, степени удовлетворенности субъекта процессом и результатами деятельности, а также успешности в осуществлении профессиональной деятельности.

Дневник рефлексии заполняется субъектом по мере необходимости, но не реже, чем раз в две недели, и содержит несколько разделов:

- ✓ «Мои профессиональные цели»;
- ✓ «Мои достижения»;
- ✓ «Рефлексивный лист»;
- ✓ «Обратная связь»;
- ✓ «Календарь».

*Видеоконтент* реализации профессиональной деятельности дает возможность загрузки видеуроков и материалов, показывающих реальный процесс профессиональной деятельности молодого специалиста с возможностью комментирования материалов педагогом-наставником, осуществления онлайн-консультаций и совместного обсуждения контента.

*Персональный чат* является ресурсом для индивидуального онлайн-консультирования молодого специалиста педагогом-наставником.

*Банк методических идей* включает методический контент, способствующий повышению уровня компетентности молодого специалиста в решении профессиональных задач различной сложности. Дан-

ный инструмент содержит в себе конкретные методические рекомендации по решению задач, аналитический материал, видеопрезентации, материалы по самопрезентации педагога, банк решений педагогических ситуаций, литературу и т. д.

*Электронное портфолио* предполагает возможность фиксации персонального успеха молодого специалиста в профессиональной деятельности. Его можно продемонстрировать профессиональному сообществу.

*Тематические форумы* обеспечивают групповое обсуждение разнообразных профессиональных тем, задач и ситуаций. При этом педагог-наставник выступает в качестве модератора форума и консультанта по данным темам.

Постдипломное сопровождение осуществляется благодаря не только индивидуальным встречам с наставниками и групповым занятиям, но и онлайн-сопровождению посредством электронного сервиса, позволяющему своевременно отреагировать на возникающий кризис; наладить процессы непрерывной коммуникации наставников и выпускника; установить продуктивное взаимодействие образовательных организаций, осуществляющих целевую подготовку педагогов и трудоустраивающих выпускников; создать пространство профессионального общения для обмена опытом и поддержки молодого специалиста в условиях преемственности и единства требований в системе профессионального развития педагога на всех этапах, обеспечивая сопровождение жизненного цикла профессии педагога.

Персональный чат является ресурсом для индивидуального онлайн-консультирования молодого специалиста педагогом-наставником.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. Агапова, Е. Н. Сопровождение процесса адаптации начального этапа профессиональной деятельности учителя / Е. Н. Агапова, С. Ю. Трапцын // Вестник Герценовского университета. — 2013. — № 3. — С. 36—46.
2. Александрова, Е. А. Педагогическое сопровождение самоопределения старших школьников / Е. А. Александрова. — М. : НИИ школьных технологий, 2010. — 336 с.

3. *Битянова, М. Р.* Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. — 2-е изд., испр. — М. : Совершенство, 1998. — 298 с.
4. *Газман, О. С.* Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О. С. Газман // Новые ценности образования. — 1995. — Вып. 3. — С. 58—64.
5. *Илалтдинова, Е. Ю.* Новые подходы к проектированию целевого компонента образовательных программ / Е. Ю. Илалтдинова, Н. Б. Воробьев // Вестник Мининского университета. — 2016. — № 4 (17). — С. 2—3.
6. *Илалтдинова, Е. Ю.* Проблемы и зарубежный опыт технологизации наставничества в профессиональном развитии педагога / Е. Ю. Илалтдинова, С. В. Фролова // Проблемы современного педагогического образования. — 2016. — № 53. — С. 17—23.
7. *Казакова, Е. И.* Технология проектирования личностных достижений / Е. И. Казакова. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1994. — 195 с.
8. *Слободчиков, В. И.* О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования // II российская конференция по экологической психологии : материалы (Москва, 12—14 апреля 2000 г.). — М. ; Самара, 2001. — С. 172—176.
9. *Фролова, С. В.* Проектирование воспитательного пространства образовательной организации / С. В. Фролова, Е. Ю. Илалтдинова, Ф. В. Повshedная. — М. : Флинта, 2017. — 220 с.
10. *Черкасова, И. И.* Методологические основания концепции управления профессиональной адаптацией молодых педагогов / И. И. Черкасова, Т. А. Яркова // Современные исследования социальных проблем. — 2012. — № 11 ; URL: <http://www.sisp.nkras.ru>.



### СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К СОДЕРЖАНИЮ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В НОВОСИБИРСКОЙ ОБЛАСТИ

Д. Ю. ЧУПИН,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры педагогики и психологии  
профессионального образования НГПУ (Новосибирск)  
[gemini\\_d@mail.ru](mailto:gemini_d@mail.ru)

В статье рассматриваются требования к содержанию подготовки будущих учителей технологии Новосибирской области исходя из приоритетных направлений реиндустриализации экономики региона и примерной основной образовательной программы основного общего образования.

The article discusses requirements for the content of training of future teachers of technology of the Novosibirsk region on the basis of the priority areas for reindustrialization of the economy of the region and the approximate basic educational program of the basic General education.

**Ключевые слова:** *содержание профессиональной подготовки, образовательная программа, современный учитель технологий*

**Key words:** *the content of professional training, educational program, modern technology teacher*

Традиционно требования к профессиональной подготовке кадров определялись прежде всего такими нормативными документами, как образовательные стандарты. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО) в соответствии с направлениями профессиональной подготовки регламентируют только условия ее осуществления, виды профессиональной деятельности, к которым может готовиться выпускник, и результаты данной подготовки в виде общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, соответствующих конкретным видам деятельности [6]. При этом содержание профессиональной подготовки проектируется, с одной стороны, в соответствии с выбранными видами профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники, а с другой — в соответствии с потребностями рынка труда.

Потребности рынка труда Новосибирской области (НСО) сегодня во многом определяются программой реиндустриализации ее экономики на период до 2025 года [4]. В основу данной программы положены такие основополагающие факторы, как экономико-географическое положение НСО, инфраструктура ее бизнеса, накопленный промышленный и агропромышленный потенциал, и большая роль отводится «научно-инновационно-образовательному комплексу». В данный комплекс входят: 52 института, подведомственных Федеральному агентству научных организаций (ФАНО); более 40 отраслевых НИИ; 38 вузов и 22 филиала со 126,4 тыс. студентов; Академгородок и наукоград Кольцово; технопарки «Новосибирск» и Новосибирского Академгородка, инновационно-технологические центры и др.

По отдельности или в различных сочетаниях перечисленные факторы послужили толчком для разработки следующих видов проектов в рамках программы реиндустриализации:

проекты импортозамещения и стимулирования спроса на инновации; проекты продовольственной безопасности НСО; проекты пространственного развития; проекты инновационно-инжинирингового пояса Новосибирского научного центра (ННЦ) и вузов; и особое место занимают комплексные так называемые «флагманские» проекты, в которых наиболее сложным образом переплетены интересы власти, науки, бизнеса и образования (всего около 100).

В этих проектах, с одной стороны, вузам отводится роль поставщика современных квалифицированных кадров для инновационных предприятий, а с другой стороны, их взаимодействие (кооперация) с научными организациями обеспечивает воспроизводство знаний и рост научного потенциала региона. Поэтому неслучайно среди девяти проектов, обозначенных в программе реиндустриализации в качестве «флагманских», принимают участие ведущие в соответствующих сферах вузы НСО. Например, проект «Умный регион»: интеллектуальные системы жизнеобеспечения, транспорта и регионального управления, в котором помимо «Центра навигационных и геоинформационных технологий», компании «2ГИС» и других участвуют Сибирский государственный университет путей сообщения (СГУПС) и Сибирский государственный университет геосистем и технологий (СГУГиТ). Или проект «Сибирский металлурго-машиностроительный кластер аддитивных цифровых технологий и произ-

Потребности рынка труда Новосибирской области (НСО) сегодня во многом определяются программой реиндустриализации ее экономики на период до 2025 года.

водств», в котором кроме инновационных предприятий и заводов участвует Новосибирский государственный технический университет (НГТУ). Новосибирский государственный университет (НГУ) участвует сразу в двух проектах, таких как «Разработка национальной платформы промышленной автоматизации» и «Био-ФармПолис» (разработка и производство оригинальных биофармацевтических препаратов и антибиотиков). Другие приоритетные проекты направлены на организацию промышленного производства продукции на основе нанотехнологий; создание и развитие кластера высокотехнологичной медицины, кластера микро-, нано- и биоэлектроники и т. п.

Названия перечисленных «флагманских» проектов, в которых участвуют вузы НСО, и других проектов говорят об основных направлениях развития экономики региона, на которые сегодня делается ставка. Одновременно данные названия объясняют, почему у Новосибирского государственного педагогического университета (НГПУ) как педагогического вуза сегодня меньше возможностей участвовать в подобных «флагманских» проектах.

Основные усилия НГПУ и в частности факультета технологии и предпринимательства (ФТиП) сосредоточены на организации конкурсов и олимпиад для обучающихся, взаимодействии с организациями СПО, ОО и ДПО по повышению квалификации их работников, а также по вопросам инженерно-технологических классов, робототехники в образовании, движения JuniorSkills и т. д., то есть они больше ориентированы на предпрофессиональную, профильную подготовку современных школьников как будущих квалифицированных кадров в соответствии с современными требованиями, но в несколько отсроченной временной перспективе. Актуальность во-

проса об ориентации современных школьников на выбор инженерно-технических специальностей в условиях дефицита квалифицированных инженерных кадров в промышленно развитых регионах подчеркивается многими современными авторами [1; 2; 5].

Относительно недавно факультетом внесены изменения в содержание основной профессиональной образовательной программы подготовки бакалавров педагогического образования, обучающихся по профилю «Технология», в соответствии примерной основной программой основного общего образования, одобренной решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию в 2015 году [3].

В федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (ФГОС ОО) говорится, что основные образовательные программы основного общего образования должны разрабатываться с учетом особенностей развития региона Российской Федерации. При этом даже у примерной образовательной программы по предметной области «Технология» достаточно много точек соприкосновения с Программой реиндустриализации экономики НСО.

К основным содержательным компонентам, выделенным нами в примерной программе по технологии, введенным впервые, относительно «новым» и просто тем, которые согласуются с Программой реиндустриализации, можно отнести следующие:

✓ *Технологические процессы и системы.* Этот компонент включает как классические сведения о параметрах, сырье, ресурсах и результатах технологического процесса, так и относительно новые — о технологических системах, робототехнике, системах автоматического управления и программировании устройств.

✓ *Энергетика.* В этот содержательный компонент включено достаточно известных сведений о технологиях производства, преобразования, расходования, на-

У примерной образовательной программы по предметной области «Технология» достаточно много точек соприкосновения с Программой реиндустриализации экономики НСО.

копления и передачи разных видов энергии, а «новое» содержание может быть связано с современными путями сокращения потерь и альтернативными источниками энергии.

✓ *Автоматизация производства.* Тоже относительно не новый компонент, информирующий о различных производственных технологиях автоматизированного производства.

✓ *Современные материалы.* Обновленный содержательный компонент, включающий сведения о многофункциональных материалах, возобновляемых материалах (биоматериалах), пластике и керамике как альтернативе металлам, новых перспективах применения металлов, пористых металлах; технологиях получения и обработки современных материалов.

✓ *Современные промышленные технологии.* Данный компонент включает актуальные сведения о современных технологиях получения продуктов питания и информационных технологиях.

✓ *Перспективные технологии.* В этот компонент включено как относительно известное, так и абсолютно новое и даже необычное для программы по технологии содержание. В частности, нанотехнологии и новые принципы получения материалов и продуктов с заданными свойствами; электроника и фотоника; квантовые компьютеры; развитие многофункциональных ИТ-инструментов; медицинские технологии; тестирующие препараты; персонифицированная вакцина; генная инженерия.

✓ *Транспортные технологии.* Данный компонент введен, на наш взгляд, по причине растущей роли транспорта в жизни современного человека. Он включает сведения о потребности в перемещении людей и товаров, потребительских функциях транспорта; видах транспорта, истории его развития, влиянии на окружающую среду, транспортной логистике и т. д.

✓ *Технологии продвижения продукции на рынке.* В этом достаточно новом ком-

поненте значительное внимание уделяется технологиям маркетинга в современном мире и экономике.

✓ *Социальные технологии* тоже нашли место в современной программе по технологиям (технологии работы с общественным мнением, социальные сети, технологии сферы услуг) [3, с. 434—437].

При этом все перечисленные компоненты в большей или меньшей степени находят отражение в практической преобразующей и проектной деятельности обучающихся, а также направлены на построение ими образовательных траекторий и планов в области профессионального самоопределения.

Таким образом, рекомендуемое содержание предметной области «Технология» направлено на образование современных школьников в соответствии с перспективными направлениями развития регионов и Российской Федерации в целом и не могло быть не включено нами в содержание обновленной программы профессиональной подготовки будущих учителей технологии.

Технология является фактически единственным школьным учебным курсом, отражающим в своем содержании общие принципы преобразующей деятельности человека и все аспекты материальной культуры. В соответствии с современными веяниями можно говорить о необходимости формирования основ актуальных инженерных представлений на уроках технологии в обычной общеобразовательной школе, а не только в инженерно-технологических классах, специализирующихся на данном профиле школах.

Относительно новый подход к предметному содержанию программы по технологии изменяет не только требования к подготовке, квалификации, компетентности современного учителя технологии, но, на наш взгляд, должен способство-

Технология является фактически единственным школьным учебным курсом, отражающим в своем содержании общие принципы преобразующей деятельности человека и все аспекты материальной культуры.

вать изменению и самого его образа, имиджа.

В целях повышения квалификации и компетентности действующих учителей технологии на ФТП разработаны и реализуются программы дополнительного профессионального образования; действует магистратура по технологическому образованию. В прошедшем учебном году открыт набор на магистерскую программу «Робототехника и прикладные исследования в области информационных технологий». Со следующего учебного года планируется открытие программы бакалавриата с двумя профилями — «Технология

и дополнительное образование», где дополнительное образование планируется связать с техническим творчеством, моделированием и конструированием, робототехникой и т. п.

Сегодня для эффективной профессиональной подготовки педагога необходимо не только современное содержание, но и современные педагогические технологии и подходы, в частности подходы к организации продуктивной профессиональной подготовки будущих педагогов, разрабатываемые и внедряемые нами в практику на протяжении последних десяти-пятнадцати лет [7; 8].

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. Багдасарьян, Н. Г. Парадигма инженерного образования в личностном измерении / Н. Г. Багдасарьян, Е. В. Киприянова // Нижегородское образование. — 2016. — № 2. — С. 10—17.
2. Осокина, О. М. Система формирования мотивации школьников к выбору инженерно-технических специальностей / О. М. Осокина, Д. Ю. Калугин, К. В. Маурер // Нижегородское образование. — 2015. — № 4. — С. 60—65.
3. Примерная основная образовательная программа основного общего образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию в 2015 г.) // URL: <http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-osnovnogo-obshhego-obrazovaniya-3/>.
4. Программа реиндустриализации экономики Новосибирской области до 2025 года / утв. постановлением Правительства Новосибирской области от 01.04.2016 № 89-п // URL: <http://www.nso.ru/page/15755>.
5. Тужилкин, А. Ю. Профориентационная работа со старшеклассниками: преемственность между средним и профессионально-техническим образованием / А. Ю. Тужилкин // Нижегородское образование. — 2015. — № 4. — С. 65—71.
6. ФГОС ВО по направлениям бакалавриата. Образование и педагогические науки // URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/94>.
7. Чупин, Д. Ю. Организационно-педагогические условия реализации продуктивного обучения в подготовке будущих учителей технологии и предпринимательства : дис. ... канд. пед. наук / Д. Ю. Чупин. — Новокузнецк, 2007. — 170 с.
8. Чупин, Д. Ю. Продуктивная профессиональная подготовка бакалавров педагогического образования / Д. Ю. Чупин // Технологическое образование и устойчивое развитие региона : сборник материалов Международной научно-практической конференции / Мин-во образования и науки РФ ; Новосиб. гос. пед. ун-т. — Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2014. — С. 185—191.

## ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ КОМПОНЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ



А. Е. БАХМУТСКИЙ,  
доктор педагогических наук,  
профессор кафедры педагогики  
РГПУ им. А. И. Герцена  
[anba@bk.ru](mailto:anba@bk.ru)



А. С. РОДИКОВ,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры  
дополнительного образования,  
декан факультета дополнительного  
образования НВГУ (Нижевартовск)  
[rodikov-as@yandex.ru](mailto:rodikov-as@yandex.ru)

Объектом исследования стали возможности высшего образования по формированию педагогических компетенций руководителя образовательной организации. Основные результаты диагностики показывают, что будущие руководители образовательных организаций недостаточно подготовлены к управленческой деятельности. В статье делается вывод о том, что расхождение целей подготовки руководителей образовательных организаций и лично значимых ценностей и смыслов является следствием недостаточного внимания к значимости педагогической компетентности в процессе подготовки современных руководителей.

The object of the study was the possibility of higher education on formation of professional competence of the head of the educational organization. The main results of the diagnosis indicate that the future leaders of educational institutions are insufficiently prepared for management activities. The article concludes that the divergence of the purposes of the preparation of heads of educational institutions and personally meaningful values and meanings is the result of insufficient attention to the importance of pedagogical competence in the process of training of modern managers.

**Ключевые слова:** *профессиональная и педагогическая компетентность руководителя образовательной организации, структура педагогической компетентности, направления и методики диагностики*

**Key words:** *professional and pedagogical competence of the head of the educational institution, the structure of pedagogical competence, directions and methods of diagnosis*

**Р**азвитие современного общества ведет к трансформации общественного сознания и актуализирует потребность в реформировании образовательной системы, изменении содержания деятельности в образовании, повышении роли личности в системе образования.

Значимым компонентом деятельности в этом направлении является оценка возможности высшего образования по формированию профессиональных компетенций руководителя образовательной организации.

Различные аспекты психолого-педагогической диагностики профессиональных компетенций выпускников вузов отражены в трудах Б. П. Битинаса, И. Ю. Гутник, А. К. Быкова, О. Ю. Ефремова, В. Н. Новикова, В. А. Сластенина и др.

В рамках наших исследований возник, в частности, вопрос о педагогической компетентности руководителя у выпускников вуза и оценке ее сформированности. В результате сотрудничества факультета педагогики и психологии Нижегородского государственного университета (НВГУ) и кафедры педагогики РГПУ им. А. И. Герцена была разработана диагностическая система для такой оценки. Апробация системы диагностики проводилась в 2007—2009 годах на базе НВГУ. В исследовании участвовали 248 выпускника университета.

В исследовании выделяются шесть главных направлений диагностики для определения уровня сформированности у выпускников университета педагогической компетентности.

За основу структуры педагогической компетентности руководителя нами была взята модель педагогической компетентности О. Г. Прикота и И. А. Колесниковой.

В исследовании выделяются шесть главных направлений диагностики для определения уровня сформированности у выпускников университета педагогической компетентности:

- ✓ ценностная смысловая сфера;
- ✓ образ мира будущего руководителя-профессионала;

- ✓ готовность выпускников к саморазвитию;
- ✓ способность к коммуникации;
- ✓ умение мыслить стратегически и действовать;
- ✓ ориентация на успех.

Приведем основные результаты диагностики.

### 1. Исследование ценностной смысловой сферы

Исследование основывалось на методиках Е. Т. Соколовой (создание образов-портретов «Я-руководитель», «Я-педагог», «Моя карьера» и т. п.) [10].

Таким образом, идеалами выпускников стали:

- ✓ «инициативный, практичный человек, менеджер в образовании» — 39 %;
- ✓ «хороший экономист — 28 %;
- ✓ «авторитетный педагог — 17 %;
- ✓ «доброжелательный коллега и грамотный консультант родителей» — 16 %;
- ✓ «грамотный администратор» — 0 %.

Это позволило выявить профессиональные приоритеты студентов выпускных курсов.

Было обнаружено, что студенты — будущие руководители не воспринимали в качестве ценностей педагогики такие показатели, как «формирование ребенка как личности в процессе образования» — 59 %; «формирование педагогического коллектива в инновационной деятельности» — 68 %; «развитие самого руководителя как личности» — 74 %.

Исследование показало, что сознание участников исследуемой группы в основном не ориентировано на социальные проблемы и их преодоление. Главное для них — активная, практичная позиция, не направленная на гуманистические ценности. Это позволяет определить уровень их педагогической компетентности как неудовлетворительный.

Для определения способности переосмысливать управленческий опыт и умения преодолевать свои стереотипы поведения применялась методика О. М. Краснорядцевой «Образ мира» [2]. При раз-

работке проекта «Мир будущего» студенты показали гибкость социального восприятия и способности к творческому мышлению, склонность «играть в жизнь». В результате 98 % респондентов отказались от стереотипов и создали собственные проекты формирования будущего.

Для выявления ценностных ориентаций использовалась методика М. Рокича [7], основанная на прямом построении списков ценностей:

- ✓ терминальных ценностей-целей;
- ✓ инструментальных ценностей-средств.

Выпускники вуза выбирали базовые ценности для реализации деятельности руководителя. В итоге был сформирован обобщенный образ ценностного пространства студента современного вуза.

*Терминальные ценности:* свобода (независимость, свобода в деятельности) — 46 %; уверенность в себе (непринужденность, душевная гармония) — 32 %; творчество (осуществимость творческой работы) — 27 %; плодотворная жизнь (предельное использование своих сил) — 12 %; активная динамичная жизнь (эмоциональность жизни и полнота) — 11 %.

*Инструментальные ценности:* способность выражать свое мнение, взгляды — 54 %; успешность в делах (трудолюбие в работе) — 26 %; честность (открытость, прямота) — 25 %; высокие запросы (требования к жизни и притязания) — 11 %; ответственность (умение держать слово, чувство долга) — 6 %.

Таким образом, выпускники вуза в качестве приоритетных признают ценности, которые являются основными в деятельности руководителя. Будущие руководители представляют из себя индивидуалистов, ориентированных на успешность в будущем и способных ответить за него.

### 2. Исследование профессионального образа мира у студентов — выпускников вуза

Это направление диагностики определяли труды в области профессиональной деятельности и психологии труда Е. Ю. Ар-

темьевой, А. К. Марковой, О. К. Стрелкова и др. Оно включало в себя деловые игры и занятие в фокус-группах [9]. Цель данного направления диагностики — попытка корректировки установок будущих управленцев в сфере образования.

Занятие в фокус-группах дало возможность определить собирательное представление о складывающемся профессиональном образе мира студентов-выпускников. При этом

у 78 % диагностируемых было выявлено несоответствие идеальных представлений в теории о ценностях в педагогике и понимания ими реальных ценностей в профессиональной деятельности, что помогло скорректировать ценностные установки.

У 67 % исследуемых проблемные ситуации, созданные в деловых играх, обеспечили стимулирование гуманистических ценностей. Участники деловых игр были поставлены в ситуацию выбора, что привело к самоактуализации смыслозначимых ориентиров как у будущих руководителей и проявлению педагогической компетентности. Итогом освоения ими недостающих профессиональных ценностей стали гибкость, нацеленность на личность ребенка и т. п. Это помогло поменять отношение к собственному развитию, а также способствовало возникновению перспектив личностных изменений, актуализации умения сопоставлять свой образ жизни, в основе которого находится профессиональный труд, с образом мира как целостной действительностью, являющей собой мир человека, в котором он действует и живет.

Методики Е. А. Климова «Определение типа будущей профессии» [6] и предельных смыслов Д. А. Леонтьева [3] включали в себя определение личностного смысла профессиональной деятельности. Предлагались списки из 24 утверждений (перечень жизненных смыслов), на которые ориентируются люди в жизни.

---

Выпускники вуза выбирали базовые ценности для реализации деятельности руководителя. В итоге был сформирован обобщенный образ ценностного пространства студента современного вуза.

Проводилась мягкая рейтинговая оценка данных смыслов с точки зрения респондентов и позиции руководителя. Рейтинги выглядели следующим образом:

✓ для руководителя главными смыслами деятельности являются:

— оказывать помощь людям — 46 %;

— реализовать себя — 39 %;

— добиться успеха трудовой деятельности и в личной жизни — 32 %;

— воплотить в жизнь свои возможности — 28 %;

— совершенствовать мир — 14 %;

✓ рейтинг собственных жизненных смыслов студентов:

— осознать себя самого — 35 %;

— совершать добро — 26 %;

— ощущать, что кому-то нужен, — 22 %;

— оказывать помощь родным и близким — 20 %;

— иметь высокий статус в обществе — 17 %.

На основе полученных результатов сделаны следующие выводы:

✓ к ценностным установкам и жизненным смыслам руководителя студенты относят человеколюбивые смыслы, идеи самореализации и положения в профессии;

✓ наиболее актуальны такие жизненные смыслы, как когнитивные, бескорыстные, коммуникативные, статусные и самореализации;

✓ выпускники не находят личного ценностного положения в профессиональной деятельности;

✓ у большинства опрошенных примитивные представления о смысле педагогической работы и управленческой деятельности, а также о педагогической профессии в целом;

✓ у большинства выпускников отмечается значительное расхождение ценностных позиций на личностном и профессиональном уровнях;

✓ только у 5 % респондентов прослеживалось совпадение профессиональных и личностных ценностей (попытка найти личностный смысл в будущей деятельности как руководителя); 5 % не видят себя руководящими работниками, не связывают свою деятельность с педагогикой.

Для определения уровня сформированности базовых ценностей педагогической деятельности предлагалось написать эссе, посвященное идеалам педагога. Результаты работ оценивались по критериям целостности целевого идеала, качественным характеристикам образцового педагога. Были выделены уровни проявления этого показателя:

✓ 38 % опрошенных имели фрагментарные знания об образцовом педагоге;

✓ 45 % написали эссе с чрезмерной конкретностью и направленностью на личностные и профессиональные характеристики образцового педагога;

✓ 11 % показали достаточно полное представление об образцовом педагоге;

✓ 6 % представили эссе рефлексивного типа со сформированным мнением об образце педагога-гуманиста. Они соотнесли идеал педагога с собой, показав достаточный уровень полноты представлений об идеале.

Для выявления у выпускников профессионального образа мира был проведен психолого-педагогический тренинг «Я в профессии». Участники воображали себя в пространстве и описывали свои действия с помощью рассказов и рисунков. Они давали ответ на вопросы: «Каково Ваше место в обозначенном пространстве?», «Кто Вы?», «Чем Вы занимаетесь?», «Кто находится рядом с Вами?», «Куда Вы идете и зачем?», «Что ищете?».

Затем участники записывали места, где они трудились, учились, проживали. В завершении тренинга его участники объясняли свою профессиональную деятельность и определяли ее место в доступном контексте.

Для определения уровня сформированности базовых ценностей педагогической деятельности предлагалось написать эссе, посвященное идеалам педагога.

### 3. Исследование способности к коммуникации

Коммуникативные способности выпускников вуза исследовались исходя из их опыта самопрезентации, самодиагностики, рефлексии, из потребности формирования контакта у участников.

Оценка опыта самопрезентации осуществлялась во время защиты выпускных квалификационных работ и собеседований. На основе умения презентовать себя мы разделили выпускников на группы: 12 % — самопрезентация представлена успешно; 34 % — самопрезентация не совсем убедительна; 48 % — самопрезентацию неубедительна; 16 % — самопрезентация представлена неуспешно.

Для оценки способности к самодиагностике и рефлексии был использован опросник. Выпускникам представлялся список утверждений, которые вызывают неудовлетворение, досаду или неприятие при общении с каким-либо человеком. Студенты должны обозначить ситуации, вызывающие негативную реакцию. В результате диагностирования получены следующие результаты:

✓ 36 % опрошенных отметили более 18 позитивных утверждений, что свидетельствует о потребности работать над собой и приобретать навыки слушать;

✓ 29 % выпускников назвали 10—17 позитивных утверждений. Им недостает некоторых качеств внимательного слушателя;

✓ 27 % обозначили от 4 до 9 позитивных утверждения. Они являются неплохими собеседниками, часто выражают партнеру понимание;

✓ 8 % выпускников указали до трех позитивных высказываний и проявили себя как отличные собеседники, умеющие слушать и общаться.

### 4. Исследование готовности к саморазвитию

Стремление к саморазвитию оценивалось на основе философских категорий «свобода» и «ответственность». Использовались методы тестирования, собеседования, наблюдения (по О. Ф. Потемки-

ной [5]). В методике выделяются четыре направленности личности в деятельности: на процесс труда, на продукт труда, на бескорыстие и на эгоизм. Значительный уровень самореализации в профессиональной деятельности был отмечен у 44 % опрошенных. Альтруистическая позиция у данных студентов сочетается с установкой на результат деятельности.

Во время исследования были выделены четыре группы студентов в соответствии с готовностью к саморазвитию:

✓ 6,5 % респондентов причислены к низкому уровню. Они не тяготеют к самопознанию и не желают изменяться;

✓ 12 % причислены к среднему уровню. При этом выпускники еще не овладели умениями и навыками самосовершенствования и самоанализа;

✓ 37,5 % имеют высокий уровень. У них четко проявлена направленность на саморазвитие;

✓ 44 % студентов показали высший уровень готовности, который отличается наилучшим соотношением ориентации на самопознание и способности к самосовершенствованию.

### 5. Исследование ориентации на успех

Данное направление исследовалось с помощью таких методик, как тесты-опросники Т. Элерса «Мотивация к успеху», «Мотивация к избеганию неудач» [4] и методика диагностики степени готовности к риску А. М. Шуберта [1].

Результаты исследования выпускников дали возможность поделить их на три группы:

✓ 12 % показали наличие уверенности в себе, социального интеллекта, способности рисковать;

✓ 58 % проявили целеустремленность, лидерские качества, достаточный интеллектуальный потенциал. В то же время у них выявлена нехватка опыта;

Стремление к саморазвитию оценивалось на основе философских категорий «свобода» и «ответственность». Использовались методы тестирования, собеседования, наблюдения.

✓ 30 % продемонстрировали стратегию уклонения от риска. Чем больше ответственности такие руководители брали на себя в условиях общественного взаимодействия, тем больше увеличивалось стремление к самостоятельности в общении. Это сопровождалось спадом общительности и неверием в реальность достижения успеха.

### 6. Исследование умения стратегически мыслить и действовать

Использовалась методика САТ — самоактуализационный тест в варианте М. В. Загика (русская версия теста ROI — личностного ориентационного опросника Э. Шострома).

В результате диагностики получены следующие результаты: 66 % опрошенных в целом считали окружающих людей добрыми по своей природе; 34 % показали высокий уровень осмысления человеческой природы.

В ходе диагностики оценивалось понимание важности педагогической профессии. Ее гуманистическую направленность отметили 100 % респондентов.

В заключение исследования были проведены деловые игры, позволившие выявить уровень стратегичности мышления выпускников — будущих руководителей. По определенным нами критериям получены следующие результаты:

✓ 73 % испытуемых проявили способность предвидеть допустимые сценарии развития событий;

✓ 45 % продемонстрировали способность создавать проекты, учитывающие возможности перемены ситуации;

✓ 23 % показали умение оценивать возможность и опасность наступления предсказуемых событий;

✓ 56 % проявили подготовленность к изменению способа достижения цели в зависимости от варианта развития ситуации;

✓ 21 % показали умение выстроить образ желаемого будущего, активно формировать его, быть впереди окружающих;

✓ 6 % проявили способность пересматривать цель в меняющихся условиях.

Таким образом, материалы проведенного исследования показали, что студенты недостаточно подготовлены к управленческой деятельности. Педагогическую деятельность они рассматривали как гуманистическую и значимую для общества. У большинства студентов отмечено несоответствие между личностными и профессиональными смыслами деятельности.

Управленческий компонент в аспекте стратегического мышления, организаторских способностей, стремления к успеху и умения стратегического видения был выявлен менее чем у 10 % исследуемых.

Проведенная нами качественная диагностика педагогической составляющей компетентности будущего руководителя дает основания утверждать, что обнаруженное расхождение целей подготовки руководителей образовательных организаций и личностно значимых ценностей и смыслов является следствием недостаточного внимания к значимости педагогической компетентности в процессе подготовки современных руководителей.

## ЛИТЕРАТУРА

---

1. Готовность к риску // URL: <http://testoteka.narod.ru/ms/1/13.html>.
2. *Красноярцева, О. М.* Актуальные проблемы психологического сопровождения образовательных проектов / *О. М. Красноярцева* // *Сибирский психологический журнал*. — 2005. — № 22. — С. 129—134.
3. *Леонтьев, Д. А.* Методика предельных смыслов (МПС) / *Д. А. Леонтьев*. — М. : Смысл, 1992. — 36 с.
4. Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса (опросник Т. Элерса для изучения мотивации достижения успеха) // URL: <http://psycabi.net/testy/271>.

5. Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О. Ф. Потемкиной // URL: <http://psycabi.net/testy/254-test-chto-vazhno-v-zhizni-metodika-diaagnostiki-sotsialno-psikhologiches>.
6. Методика Е. А. Климова. Определение типа будущей профессии // URL: <http://www.psiholognew.com/prof03.html>.
7. Методика Рокича. Ценностные ориентации // URL: <http://psycabi.net/testy/320>.
8. Прикот, О. Г. Методологические основания педагогической системологии : дис. ... докт. пед. наук / О. Г. Прикот. — СПб. : СПбГУГППМ, 1997. — 303 с.
9. Применение в исследовательской деятельности педагогов и студентов метода фокус-группы : методические рекомендации. — Красноярск, 2011 ; URL: [http://www.kpk1.ru/index.php?id=1410&Itemid=465&option=com\\_content&view=article](http://www.kpk1.ru/index.php?id=1410&Itemid=465&option=com_content&view=article).
10. Соколова, Е. Т. Проективные методы исследования личности / Е. Т. Соколова. — М. : Изд-во МГУ, 1987.
11. Элпер, Т. Мотивация к избеганию неудач : методика / Т. Элпер // URL: <http://www.studfiles.ru/preview/1095450/>.

## ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ В НЕПРЕРЫВНОЙ СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ



М. В. БЫВШЕВА,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры педагогики  
и психологии детства  
УрГПУ (Екатеринбург)  
[mbyvsheva@yandex.ru](mailto:mbyvsheva@yandex.ru)



С. Д. ТОМИЛОВА,  
кандидат филологических наук,  
доцент кафедры русского языка  
и методики его преподавания  
в начальных классах  
УрГПУ (Екатеринбург)  
[tomilova.s@mail.ru](mailto:tomilova.s@mail.ru)

Статья посвящена вопросам подготовки педагогических кадров в системе высшего непрерывного образования. Авторами рассматриваются проблемы усиления практической подготовки будущих педагогов на основе преемственности образовательных программ многоуровневой системы высшего образования по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогические науки». Особое внимание уделено характеристике реализуемого в Уральском государственном педагогическом университете пилотного проекта «Модернизация практики будущих педагогов в условиях непрерывного образования в высшей школе».

The article is devoted to the preparation of teaching staff in higher education continued. The authors consider the problem of strengthening the practical training of future teachers on the basis of continuity of multi-level system of higher education training programs for the enlarged group of specialties «Education and teaching of science». Special attention is given to the characteristic implemented in the Urals State Pedagogical University pilot project «Modernization of the practices of the future teachers in the conditions of continuous education in high school».

**Ключевые слова:** *подготовка педагогов, непрерывное образование, высшая школа, преемственность образовательных программ, практика обучающихся, модернизация практики в вузе*

**Key words:** *teacher training, continuing education, high school, the continuity of educational programs, students practice, the modernization of the practice at the university*

**М**одернизация педагогического образования в России планомерно изменяет систему подготовки кадров для новой школы за счет формирования таких профессиональных компетенций, которые позволяют решать закономерно усложняющиеся профессиональные задачи. А. А. Марголис подчеркивает, что педагогическое образование, построенное на основе сопряжения федеральных государственных образовательных стандартов и профессионального стандарта «Педагог», позволит получить новое поколение педагогов, обладающих профессиональными компетенциями, необходимыми для достижения обучающимися в системе общего образования высоких образовательных результатов (предметных, метапредметных и личностных) [4].

Педагогическое образование, построенное на основе сопряжения федеральных государственных образовательных стандартов и профессионального стандарта «Педагог», позволит получить новое поколение педагогов.

В связи с этим остро возникает проблема поиска новых путей организации образовательного процесса в педагогическом вузе как сферы подготовки педагогов нового поколения, обладающих высоким уровнем общепрофессиональной культуры, владеющих предметом, методикой обучения, знающих особенности обучающихся и, что особенно важно, имеющих начальный опыт педагогической деятельности.

Как показано в работах В. А. Болотова, Е. Н. Демиденко, А. А. Кутумовой, А. А. Марголиса, М. Н. Мирновой, В. В. Рубцова и др., достижение нового качества подготовки педагогов в вузе может быть обеспечено за счет построения системы непрерывного образования путем преемственности программ высшего образования: бакалавриат — магистратура — аспирантура. Именно в таком сочетании у педагога (на первых порах педагога начинающего, а затем и у профессионала-практика) появляется возможность как укрепления в профессии, так и изменения профессиональной траектории в обучении.

Педагогическое образование в вузе позволяет обеспечить два взаимосвязанных аспекта подготовки будущих профессионалов: академическое содержание и практическую подготовку. Традиционно сложилось, что практическая подготовка (практика) следует за теоретическими курсами и выступает как канал передачи традиций и передовых способов решения профессиональных задач в реальной школьной ситуации. Вместе с тем на современном этапе, в эпоху интенсивных изменений образовательного процесса, широкого прироста инноваций в педагогической деятельности, происходит динамичное изменение труда педагога, что далеко не всегда отражено в научной и учебно-методической литературе. Однако,

по данным А. А. Марголиса, программы подготовки педагогов в вузе по-прежнему в основном реализуются в рамках так называемого «академического подхода» [3]. Это приводит к дисбалансу: за счет превалирования академической составляющей снижается вклад практики в формирование профессионально значимых компетенций будущих педагогов.

Итак, возникает противоречие между необходимостью раннего вхождения обучающимися в реальную ситуацию приобретения педагогического опыта и преобладанием в вузе теоретического обучения, особенно на уровне магистерских программ и программ подготовки кадров высшей квалификации в аспирантуре. Это дает основания для того, чтобы усилить практическую подготовку будущих педагогов в системе непрерывного образования в высшей школе.

Сегодня в научных исследованиях пристальное внимание уделяется вопросам изменения подготовки педагогов в вузе с учетом целенаправленной реорганизации практики студентов:

✓ разрабатываются подходы, принципы и модели подготовки педагогов с акцентом на практико-ориентированный характер обучения (А. А. Марголис, Ф. Ш. Мухаметзянова, Г. А. Шайхутдинова и др.);

✓ изучаются профессиональные и личностные характеристики обучающихся по программам подготовки педагогов при прохождении практики (В. Ф. Миронычева, И. В. Кузина, А. В. Марина и др.);

✓ определяются варианты разработки содержания и технологий практико-ориентированного обучения будущих педагогов различных предметных областей (А. А. Кутумова, М. Н. Мирнова, С. К. Ткалич и др.).

По нашему мнению, усиление практической подготовки в непрерывной системе высшей педагогической школы возможно на следующих основаниях:

✓ опора на системно-деятельностный подход при проектировании смежных образовательных программ подготовки пе-

дагогов, обеспечивающих формирование у них профессиональных компетенций в динамике развития, а также при моделировании образовательных ситуаций, направленных на углубление личностных и профессиональных достижений обучающихся;

✓ применение модульного принципа в построении образовательных программ смежных уровней высшего образования (бакалавриат — магистратура — аспирантура), что позволит формировать ориентировочную основу действий, которые в своей совокупности обеспечат эффективность профессиональной деятельности будущих педагогов в актуальных контекстах (обучение, воспитание, развитие, исследование и т. п.);

✓ интеграция содержания образовательных программ в высшей школе с учетом инновационных педагогических разработок за счет применения профессиональных проб, «наводящих» на исследование теоретических проблем с последующим углублением академической составляющей подготовки педагогов;

✓ организация социального партнерства вуза и общеобразовательной школы путем сетевой формы реализации образовательных программ подготовки педагогов, что обеспечит не только практико-ориентированный характер образовательной программы, но, что более важно, формирование у обучающихся и педагогов-практиков профессиональных ценностных ориентаций и педагогической рефлексии как стержня саморазвития профессиональных и личностных качеств.

На основе выдвинутых теоретических положений разработан и предложен к апробации в Уральском государственном педагогическом университете (УрГПУ) пилотный проект «Модернизация практики будущих педагогов в условиях непрерывного образования в высшей школе». Основная направленность проекта — уси-

Сегодня в научных исследованиях пристальное внимание уделяется вопросам изменения подготовки педагогов в вузе с учетом целенаправленной реорганизации практики студентов.

ление практической подготовки будущих педагогов на основе преемственности образовательных программ многоуровневой системы высшего образования (бакалавриат — магистратура — аспирантура) по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогические науки».

Истоком создания проекта стало стабильное сотрудничество Института педагогики и психологии детства (ИПиПД), факультета подготовки кадров высшей квалификации УрГПУ и ряда организаций общего образования Екатеринбурга.

Девиз проекта: «Учить и учиться в сотрудничестве» отражает два важнейших аспекта профессиональной позиции современного педагога: *диалогичность* и *динамичность*, которые могут стать основой непрерывности практико-ориентированного профессионального образования педагогов в условиях многоуровневой системы высшего образования (бакалавриат — магистратура — аспирантура).

Ожидаемые результаты проекта не только направлены на изменение качества образовательной программы подготовки будущих педагогов, но и предопределяют тенденции изменения системы образования в целом:

✓ оптимизацию процесса педагогической практики в системе многоуровневой подготовки педагогов дошкольного и начального образования в Институте педагогики и психологии детства и на факультете подготовки кадров высшей квалификации Уральского педагогического университета;

✓ повышение имиджа УрГПУ как регионального ресурсного центра

подготовки педагогических кадров в условиях социального партнерства (педагогический университет — органы управления образованием — образовательные организации общего, среднего и высшего профессионального образования);

✓ рост мотивации выпускников УрГПУ

и практикующих педагогов к продолжению профессионального образования и саморазвития в открытом образовательном пространстве региона.

Задачи проекта комплексно охватывают круг вопросов, связанных с организацией процесса практики обучающихся, исходя из позиции обеспечения непрерывности подготовки педагогических кадров по смежным программам высшего образования: бакалавриат — магистратура — аспирантура по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогические науки».

*Задача 1.* Сопряжение программ практики обучающихся в структуре образовательных программ многоуровневой системы высшего образования (бакалавриат — магистратура — аспирантура) на основе требований ФГОС общего и высшего образования, а также положений профессионального стандарта «Педагог»:

✓ приведение образовательных результатов программ практики обучающихся в условиях многоуровневой системы высшего образования (бакалавриат — магистратура — аспирантура) по укрупненной группе специальностей и направлений подготовки, относящихся к области образования 44.00.00 «Образование и педагогические науки» (44.03.01 «Педагогическое образование» и 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование»), в соответствии с требованиями ФГОС общего и высшего образования, а также положений профессионального стандарта «Педагог»;

✓ выявление и оформление взаимосвязей программ практики обучающихся в условиях многоуровневой системы высшего образования (бакалавриат — магистратура — аспирантура) по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогические науки»;

✓ оптимизация содержания и структуры практики в ИПиПД и на факультете подготовки кадров высшей квалификации УрГПУ в соответствии с требованиями

Ожидаемые результаты проекта не только направлены на изменение качества образовательной программы подготовки будущих педагогов, но и предопределяют тенденции изменения системы образования в целом.

ФГОС высшего образования и профилями реализуемых образовательных программ;

✓ разработка и внедрение дополнительных профессиональных практико-ориентированных программ, поддерживающих непрерывность профессионального развития обучающихся по программам высшего образования уровней бакалавриат — магистратура — аспирантура с учетом многоканальности входа в педагогическую сферу деятельности.

**Задача 2.** Обновление содержания и механизмов реализации программ практики обучающихся как основы преемственности образовательных программ многоуровневой системы высшего образования по укрупненной группе направлений подготовки «Образование и педагогические науки»:

✓ изучение опыта организации практики обучающихся в других вузах;

✓ совершенствование программ практики бакалавров, магистрантов и аспирантов на основе обновленных ФГОС ВО, ФГОС подготовки кадров высшей квалификации и с учетом актуальных социально-педагогических технологий;

✓ внедрение новых механизмов участия работодателей в практике обучающихся (базовая кафедра, сетевая форма реализации образовательных программ высшего образования с участием общеобразовательных организаций).

**Задача 3.** Формирование комплекса ресурсного обеспечения практики бакалавров, магистрантов и аспирантов как компонента открытого образовательного пространства региона:

✓ создание информационного банка высококвалифицированных педагогических кадров региона;

✓ создание банка данных, отражающего потребности общеобразовательных организаций в руководящих и педагогических кадрах;

✓ формирование базы данных по наличию инновационной деятельности в общеобразовательных организациях регио-

на, выполняемой с научно-методическим сопровождением сотрудников ИПиПД;

✓ формирование сети общеобразовательных организаций, принимающих участие в реализации образовательных программ высшего образования ИПиПД;

✓ повышение квалификации преподавателей вуза, руководителей и педагогов образовательных организаций по вопросам организации практики бакалавров, магистрантов и аспирантов;

✓ организация постоянно действующей «Консультации» (с участием представителей общеобразовательных организаций) с целью сопровождения обучающихся в процессе практики в условиях многоуровневой системы высшего образования (бакалавриат — магистратура — аспирантура);

✓ создание «Педагогической лаборатории», в которой обучающиеся могут пройти профессиональные пробы;

✓ совершенствование и обслуживание сайта «Педагогическая практика в ИПиПД»;

✓ разработка и апробация траекторий индивидуального развития, дневников практики обучающихся и педагогического портфолио выпускников вуза (по уровням бакалавриат — магистратура — аспирантура) как формы их самопрезентации в профессиональной среде;

✓ разработка учебно-методических пособий для преподавателей вуза, руководителей и педагогов образовательных организаций, бакалавров, магистрантов и аспирантов по вопросам организации практики обучающихся.

**Задача 4.** Консолидация ресурсов партнеров, заинтересованных в подготовке педагогических кадров (вуз — органы управления образованием — образовательные организации):

✓ создание базы данных, отражающей потребности обучающихся и педагогов в части продолжения профессиональной

Формирование комплекса ресурсного обеспечения практики бакалавров, магистрантов и аспирантов как компонента открытого образовательного пространства региона.

подготовки на уровне бакалавриата, магистратуры и аспирантуры;

✓ проведение цикла круглых столов с участием преподавателей вуза, представителей органов управления образованием, руководителей и педагогов образовательных организаций и обучающихся с целью выработки единых подходов к организации практики в условиях многоуровневой системы высшего образования (бакалавриат — магистратура — аспирантура);

✓ проведение научно-практических конференций с участием преподавателей вуза, представителей органов управления образованием, руководителей и педагогов образовательных организаций, бакалавров, магистрантов и аспирантов с целью обобщения опыта организации педагогической практики в ИПиПД;

✓ активизация деятельности Координационного совета по проблемам дошкольного и начального образования в направлении совершенствования практики обучающихся и обеспечения общеобразовательных организаций квалифицированными педагогическими кадрами;

✓ работа научно-методического семинара для педагогов-супервизоров, обеспечивающих практику обучающихся в общеобразовательных организациях;

✓ публикация материалов по проблемам усиления практической подготовки педагогов дошкольного и начального уровней образования в многоуровневой системе высшего образования в изданиях,

рекомендованных ВАК, в журналах, зарегистрированных в наукометрической базе РИНЦ (Российский индекс научного цитирования), и в средствах массовой информации.

*Задача 5.* Повышение мотивации обучающихся и педагогов-практиков к непрерывному профессиональному образованию и саморазвитию:

✓ внедрение в ИПиПД адресных профессиональных конкурсов для обучающихся и педагогов образовательных организаций региона;

✓ организация работы педагогических мастерских, позволяющих обобщать и представлять инновационный педагогический опыт в открытом образовательном пространстве региона;

✓ организация совместных для обучающихся и педагогов-практиков педагогических квестов по образовательным организациям с целью расширения профессионального кругозора участников образовательных отношений;

✓ научно-методическая поддержка бакалавров, магистрантов и аспирантов при создании ими педагогического портфолио как формы самопрезентации в профессиональной среде.

В целом реализация поставленных задач и путей совершенствования практики обучающихся позволит повысить качество подготовки педагогов и, как следствие, в перспективе совершенствовать качество общего образования.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Бывшева, М. В.* Преемственность и адаптация в образовании: организационно-педагогические подходы / М. В. Бывшева, С. В. Хворова // *Современные проблемы науки и образования*. — 2011. — № 2 ; URL: <http://www.science-education.ru/96-4633>.

2. *Галанова, О. А.* Диалогичность как ведущий принцип современной парадигмы образования / О. А. Галанова // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. — 2013. — № 13 (141). — С. 161—164.

3. *Марголис, А. А.* Модели подготовки педагогов в рамках программ прикладного бакалавриата и педагогической магистратуры / А. А. Марголис // *Психологическая наука и образование*. — 2015. — Т. 20. — № 5. — С. 45—64.

4. *Марголис, А. А.* Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ / А. А. Марголис // *Психологическая наука и образование*. — 2014. — Т. 19. — № 3. — С. 41—57.

5. Марголис, А. А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров / А. А. Марголис // Психологическая наука и образование. — 2014. — № 3. — С. 105—126.

6. Мирнова, М. Н. Разработка и реализация практико-ориентированной образовательной программы прикладного бакалавриата в системе высшего педагогического образования / М. Н. Мирнова // Инновации в образовании. — 2016. — № 6. — С. 35—47.

7. Мироньчева, В. Ф. Технологии профессионального самообразования и личностного роста студента-бакалавра при организации практики в опыте деятельности Арзамасского филиала ННГУ / В. Ф. Мироньчева, И. В. Кузина, А. В. Марина // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. — 2014. — № 3—4. — С. 142—144.

8. Мухаметзянова, Ф. Ш. Инновационные принципы в подготовке педагогов профессионального обучения / Ф. Ш. Мухаметзянова, Г. А. Шайхутдинова // Казанский педагогический журнал. — 2012. — № 1 (91). — С. 25—35.

9. Приказ Минтруда России № 544н от 18 октября 2013 г. «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»» // URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129>.

10. Ткалич, С. К. Проектно-целевой подход: возможности пролонгирования в магистратуре и аспирантуре / С. К. Ткалич, Г. И. Фазылзянова, В. В. Балалов // Инновации в образовании. — 2016. — № 6. — С. 57—62.



### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ КУЛЬТУРНЫМ КОНФЛИКТОМ УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА

И. В. ГЕРАСИМОВА,  
кандидат филологических наук,  
ученый секретарь НИРО,  
старший преподаватель кафедры судебной экспертизы  
юридического факультета ННГУ им. Н. И. Лобачевского  
[sciense\\_niro@niro.nnov.ru](mailto:sciense_niro@niro.nnov.ru)

В статье рассматриваются подходы к управлению культурным конфликтом учителя и ученика как носителей различных культурных кодов в пределах одной национальной культуры. Особое внимание уделяется коммуникативно-прагматическому аспекту преодоления культурных конфликтов, репрезентация которых осуществляется на уровне речевых высказываний.

In the article approaches to management of a cultural conflict of the teacher and the pupil as carriers of various cultural codes within the limits of one national culture are considered. Particular attention is paid to the communicative and pragmatic aspect of overcoming cultural conflicts, the representation of which is carried out at the level of speech utterances.

**Ключевые слова:** культурный конфликт, речевой акт, культурная ситуация, постмодерн, постпостмодерн

**Key words:** *cultural conflict, speech act, cultural situation, postmodern, postmodern*

**В** классических трудах по теории конфликтологии принят ряд терминов, характеризующих различное целенаправленное воздействие на конфликт, осуществляемое на разных этапах его протекания; описаны возможные подходы к оценке влияния конфликта на дальнейшее развитие той или иной сферы общественной или личной жизни человека. Такие термины, как «диагностика», «прогнозирование», «профилактика», «преодоление», «разрешение» и др., могут быть объединены общим, на наш взгляд, понятием «управление конфликтом», маркирующим такую деятельность, которая воздействует на протекание всего цикла конфликта (от его зарождения до завершения).

Проблема управления разными типами конфликтов изучалась А. Я. Анцуповым, Н. В. Гришиной, Б. И. Хасаном, А. И. Шипиловым и другими исследователями. При этом, безусловно, наибольшей степенью разработанности характеризуются социальные конфликты; к ним проявляли интерес прежде всего идеологи зарубежной конфликтологии (Л. Козер, Р. Дарендорф, К. Боулдинг и др.).

Вопросы управления этническим конфликтом разработаны не столь детально и также в большей степени в трудах зарубежных исследователей (Ф. Дьюкс, Дж. Коукли, Б. О. Лиари, Л. Рангараджан, Дж. Ричардсон, Дж. Ротман, Дж. Рубин, К. Де Сильва и т. д.).

Исследования по проблеме разрешения культурных конфликтов принадлежат кругу российских ученых (В. В. Латынов, Н. М. Лебедева, М. Е. Орехов, А. П. Садохин, Т. Г. Стефаненко и др.). Речь идет как о преодолении «психологических барьеров на основе существующих стереотипов» восприятия представителей иной

культуры, так и о снятии «внешних и внутренних трудностей, возникающих в процессе межкультурного общения, противостоящих проявлениям жизнедеятельности субъекта, его активности» [3].

В ряде работ российских исследователей описаны причины возникновения противоречий в образовательной среде, особенности и способы конструктивного выхода из педагогических конфликтов (К. В. Багмет, А. Х. Батчаева, Л. И. Белозерова, Г. М. Болтунова, О. А. Иванова, Э. И. Киршбаум, А. Ф. Пеленев, М. М. Рыбакова, Л. В. Симонова, Т. А. Чистякова, Н. Е. Щуркова и др.).

Проблема управления культурным конфликтом учителя и ученика ранее не освещалась в научно-теоретическом дискурсе. В работе «Логика исследования репрезентации культурных конфликтов в пространстве речи» [5] нами была представлена методология рассмотрения культурного конфликта сквозь призму «различных культурных кодов (культурных ситуаций пост- и постпостмодерна)» как «особой формы взаимодействия между людьми (группами людей), основанной на столкновениях (частичное противоречие, полное неприятие, активное подавление и т. д.) тех ценностных систем, которые определяют стиль жизни, способ мысли и жизнедеятельности» этих людей. Подобный вид конфликта может разворачиваться в педагогическом дискурсе между носителем и транслятором образовательного знания (учителем) и его получателем (учеником). При этом представляет интерес его репрезентация на уровне конкретных речевых актов [5].

Особенности культурного конфликта учителя и ученика в целом связаны с его укорененностью в образовательной сфере. Его характеризуют отмечаемые учеными применительно к педагогическим конфликтам различия социальных статусов участников конфликта, различная

Проблема управления культурным конфликтом учителя и ученика ранее не освещалась в научно-теоретическом дискурсе.

степень ответственности оппонентов за его разрешение, определенный воспитательный потенциал конфликта в образовательном процессе с участием группы школьников и т. д. (А. И. Шипилов).

Однако конфликтная ситуация учителя и ученика здесь разворачивается в плоскости той культурной ситуации, которая в определенном смысле «породила» обучающегося, дав ему возможность более быстро и точно раскодировать господствующую культурную систему. С этим, на наш взгляд, связана специфика управления культурным конфликтом учителя и ученика: весь предшествующий богатый культурный опыт взрослых участников конфликта не может являться аргументом в пользу правильности сложившихся поведенческих стереотипов, в том числе — избираемых ими стратегий разрешения сложившихся противоречий. Учитель, имеющий опыт управления педагогическим конфликтом, нередко оказывается безоружным перед столкновением с новым культурным кодом, иной системой жизне- и мыследеятельности, творческой активности человека в господствующей культурной ситуации. Оказываясь в позиции «догоняющего», учитель стремится автоматически перенести конфликт в зону собственного «успеха» — в область разрешения педагогического конфликта известными ему и не дававшими ранее сбоев инструментами. Следствием принятых мер может явиться снижение остроты конфликта, но не минимизация действия его источника.

В отношении рассматриваемого нами вида конфликта в наибольшей степени применимо замечание Р. Дарендорфа о том, что «причины конфликтов — в отличие от их явных конкретных предметов — устранить нельзя; поэтому при регулировании конфликтов речь всегда может идти только о том, чтобы выделять видимые формы их проявления и использовать их вариативность» [6]. Вместе с тем в теории конфликтологии принят ряд типологий причин конфликтов, проистекающих в

различных сферах общественной практики. Так, возникновение межэтнических конфликтов обусловлено набором оснований этнопсихологического, социокультурного, социально-экономического и политического порядка (работы Т. Сулимова, А. Ямскова, В. Шевцова). А. И. Шипилов предлагает в комплексе причин педагогических конфликтов выделять вызванные как объективными, так и субъективными факторами конфликты, связанные с различными индивидуально-психологическими моделями поведения разных людей в конфликтных ситуациях, с различными способами их реагирования на создавшиеся объективные противоречия и т. д.

Считаем, что культурный конфликт учителя и ученика носит объективный, культурно (мировоззренчески, национально и т. д.) обусловленный характер и рассмотрение его проблемного поля может быть осуществлено в следующих аспектах:

✓ организационно-управленческом:

— недостаточная степень соответствия структуры образовательного процесса и самих принципов его организации (линейный принцип, субъект-объектное взаимодействие, индивидуализированные формы передачи образовательного знания и т. д.) современным механизмам организации эффективной коммуникации, передачи образовательного знания (сетевые формы общения и т. д.);

— недостаточная эффективность действия привычных моделей управления классным коллективом при работе с «неопознанным культурным объектом»;

✓ социально-психологическом: несовпадение социально-ведущей и культурно-«догоняющей» позиций педагога в господствующей культурной ситуации; несовпадение стереотипов самооценки и реального внешнего восприятия педагога в классном коллективе;

✓ культурно-образовательном: тенден-

Учитель, имеющий опыт управления педагогическим конфликтом, нередко оказывается безоружным перед столкновением с новым культурным кодом.

ция к форсированию процессов стандартизации и демократизации образования «сверху» и нивелирование объективных сложностей, в частности — проблем, связанных с процессом коммуникации, порождением речевых актов.

Несмотря на то что фонд языковых ресурсов (лексико-грамматических средств) является общим для участников рассматриваемого нами конфликта (разница усматривается лишь в объеме их активного запаса), организация прагматико-пресуппозитивного<sup>1</sup> фона коммуникации учителя и ученика, стратегий и тактик их речевого поведения различны и не могут пренебрегаться при рассмотрении заявленной проблемы.

В определенном смысле подавляющее большинство речевых актов, порожденных в ситуации неравенства культурных кодов, представляют косвенные речевые акты, иллокутивная сила<sup>2</sup> которых выражена имплицитно: объективное

содержание высказываний оказывается неравным интенциям<sup>3</sup> говорящих. При этом опора на пресуппозицию речевого акта может оказаться затруднена в силу различий внеязы-

кового контекста общения, так называемого коммуникативно-прагматического пространства высказывания, его прагматической референции<sup>4</sup>.

Между знаком (общей для коммуникантов в данном случае системой языковых единиц) и референтом<sup>5</sup> (передавае-

мой учебной информацией) возникает образ говорящего, не равный образу воспринимающего по характеру интерпретации данного референта данной системой знаков. Кроме того, важной причиной смысловых потерь в процессе такого речевого акта является возможное нарушение принципа кооперации коммуникантов: первоочередная ориентация адресанта (в нашем случае — учителя) на адресата речи (то есть ученика) с целью осуществления образовательного воздействия на него получает в качестве «обратной связи» ориентацию адресата на самого себя, на способы своей реакции (приспособления или самовыражения) на это влияние. При этом столь необходимой прагматической направленности на установление и поддержание контакта не возникает.

Более того, культурная ситуация постпостмодерна, предполагающая не индивидуальную, а групповую (сетевую) идентификацию человека<sup>6</sup>, усугубляет, делает более заметной ситуацию отчуждения автора высказывания, находящегося вне сети, от адресата. Редукция фактора адресата приводит к тому, что в процессе общения важным оказывается не столько выбор общих языковых знаков и коммуникативных кодов (в соответствии с уже упомянутым принципом кооперации), сколько их отграничение как присущих определенной группе людей.

Вопросы институционализации конфликтов, выявления их конструктивного потенциала, общественной пользы принципиально важны при выработке подхо-

Между знаком и референтом возникает образ говорящего, не равный образу воспринимающего по характеру интерпретации данного референта данной системой знаков.

<sup>1</sup> *Пресуппозиция* — имплицитный компонент смысловой структуры предложения (высказывания), выступающий в качестве предпосылки для понимания.

<sup>2</sup> *Иллокутивная сила* — значение высказывания, указывающее на то, как его следует воспринимать.

<sup>3</sup> *Интенция* — намерение / интерес говорящего, слушающего: коммуникативная установка говорящего.

<sup>4</sup> *Референция* — указание на объект языкового знака как его референт.

<sup>5</sup> *Референт* — объект, на который указывает языковой знак (или посредством знака говорящий). Референтом может быть и описываемая ситуация в целом.

<sup>6</sup> Данная проблема подробно рассмотрена нами в монографии «Культурные эффекты образования взрослых: на пути к эпохе постпостмодерна» (авт.: И. В. Герасимова, С. А. Максимова) [4].

дов к управлению культурным конфликтом учителя и ученика. В связи с этим, рассуждая о профилактике и преодолении данного типа конфликта, необходимо выделить конструктивную и деструктивную стороны культурного конфликта учителя и ученика. К числу позитивных функций конфликта следует отнести следующие положения:

✓ культурный конфликт способствует преодолению (или «снижению градуса» проявления) стереотипов оценочного отношения к морально-нравственной и поведенческой характеристикам сторон; пониманию того, что в стремительно изменяющейся социокультурной реальности границы этических оценок «хорошо» и «плохо» довольно подвижны, пунктирны;

✓ культурный конфликт служит мировоззренческому обогащению личности, расширению опыта его социокультурного взаимодействия, в том числе — с другими взрослыми участниками образовательных отношений;

✓ культурный конфликт не способен (даже в случае его грамотной диагностики и разрешения) полностью устранить противоречие между сторонами конфликта, однако с его помощью возможно установление эффективной коммуникации педагога и ученика на перекрестке разных культурных ситуаций.

Одной из негативных функций конфликта является то, что культурный конфликт может породить «иллюзию» создания единого (общего для сторон конфликта) ценностно-аксиологического и деятельностного пространства при нарастающем реальном отторжении культурных установок оппонентов. Это способно усугубить характер педагогического взаимодействия в силу вынужденной демонстрации внешнего признания чуждого культурного кода, без необходимого включения его в систему собственных ценностей. Поэтому главное негативное последствие культурного конфликта (которое проявляется и в случае его неразрешенности, и в ситуа-

ции его разрешения не должным образом) состоит в снижении эффективности учебно-воспитательного процесса в целом и в возникновении фактов педагогических конфликтов в частности.

Особенность рассматриваемого типа культурного конфликта

заключена в том, что путь от «формирования квазигрупп» через «кристаллизацию и поляризацию интересов, формирование социальных группировок» к их столкновению как осоз-

навших свою групповую идентичность, принадлежность к одной из противоборствующих сторон [6] участники межкультурного конфликта, как правило, не проходят. Точнее сказать, не проходят в рамках культурного конфликта. Иными словами, формируется конфликт учителя и ученика как конфликт культурного типа, однако выражается преимущественно как педагогический, в котором стороны четко осознают свою статусную принадлежность и отстаивают интересы и взгляды, скорее исходя из своих социальных позиций.

На наш взгляд, конфликт носителей различных культурных кодов не способен получить в рамках учебно-воспитательного процесса открытое выражение в силу табуированности целого ряда пластов духовной и ментальной жизни современного человека, отсутствия практики открытого разговора о культурных различиях участников образовательных отношений. Речь идет, к примеру, о практике конструктивного анализа речевого поведения обучающихся, безоценочного выявления его особенностей и описания закономерностей в рамках сетевой культуры постпостмодерна, определения направлений их адаптации языковой личностью педагога.

Культурный конфликт не может быть жестко вписан в традиционные рамки временных границ конфликта — от четко обозначенной точки отсчета конфликта до

Культурный конфликт служит мировоззренческому обогащению личности, расширению опыта его социокультурного взаимодействия.

его оформленного завершения. Это отнюдь не означает, что межкультурный конфликт представляет собой «околоконфликтное явление» (термин А. И. Шипилова) в силу цикличности (а не дискретности — от одного выраженного и завершённого конфликта к другому) его процессов. Невозможно доподлинно установить четкие временные рамки смены одного культурного кода другим с точностью до года и даже десятилетия; сложно установить возрастной ценз педагога, который позволит однозначно отнести его к одной из сторон конфликта. Однако если культурная дистанция между педагогом и учеником действительно существует, то конфликтная ситуация начинается с момента, служащего «отправной точкой» их непосредственного взаимодействия в классе или за его пределами. Следуя этой логике, завершение культурного конфликта приходится на момент прекращения коммуникации педагога и ученика в рамках учебно-воспитательного процесса. Факты же отсутствия (или значительного) снижения целенаправленного негативного воздействия сторон конфликта друг на друга, с нашей точки зрения, необходимо рассматривать как завершение педагогических конфликтов между ними.

Латентный период культурного конфликта характеризуется как этап взаимодействия педагога и ученика до начала педагогического конфликта между ними, спровоцированного причинами, лежащими в плоскости «диалога культур». На данном этапе формируется объективная проблемная ситуация, которая в нашем случае заключается в начале непосредственного взаимодействия сторон конфликта. В рамках же латентного периода культурного конфликта его участники осознают некую проблемную ситуацию, которая, однако, не соотносится ими с реальными причина-

ми и предпосылками конфликта. Иными словами, не любой педагогический конфликт имеет культурную основу и природу, однако каждый конфликт культур в образовательном пространстве так или иначе выливается в педагогический конфликт.

На наш взгляд, говорить об открытом периоде культурного конфликта можно лишь с определенной степенью опосредованности его открытым периодом педагогического конфликта, протекающего параллельно с культурным и явного как для непосредственных сторон конфликта, так и для «третьих лиц», иных участников конфликтной ситуации: администрации школы, родителей и т. д. Интенсификация, или «эскалация» культурного конфликта, с нашей точки зрения, зависит от времени и степени глубины выявления сторонами конфликта (в первую очередь его взрослыми участниками) причин и предпосылок конфликта.

В связи с этим возникает вопрос о путях предупреждения и разрешения культурных конфликтов учителя и ученика, который ранее не ставился и не разрешался как теоретическая проблема. Как нами было показано выше, устранение причин межкультурного конфликта учителя и ученика невозможно в силу объективной дистанции тех культурных ситуаций, в рамках которых происходило личностно-профессиональное становление участников конфликта. Вместе с тем возможны снижение остроты их протекания и оптимизация, таким образом, конструктивного потенциала данного типа конфликта.

Анализ классических трудов и работ современных исследователей позволил установить, что к числу основных путей предупреждения и разрешения конфликтов в образовательной среде относятся формирование и развитие специальных компетенций педагогов как в рамках обучения в вузе, так и в системе дополнительного профессионального образования

Возникает вопрос о путях предупреждения и разрешения культурных конфликтов учителя и ученика, который ранее не ставился и не разрешался как теоретическая проблема.

(включая внутрикорпоративное повышение квалификации).

Речь идет о развитии особой — конфликтологической — культуры учителя, представляющей собой «качественную характеристику профессиональной жизнедеятельности специалиста в конфликтной профессиональной среде» и отражающей «разные этапы конфликтологической деятельности: познавательную (гносеологическую)..., оценочную (аксиологическую)..., регулируемую..., преобразовательную (праксеологическую)...», направленной на разрешение педагогического конфликта [8].

Подготовка к разрешению конфликтов в образовательной среде, а следовательно, формирование и развитие явлений, в той или иной мере связанных с конфликтологической культурой учителя («конфликтологическая компетентность», «конфликтная компетенция», «конфликтологическая готовность», «конфликтологическая грамотность») [8] начинаются в процессе подготовки будущих педагогов (исследования А. П. Бостанжи, Е. Е. Акимовой, Н. Р. Салимова, Е. П. Хорошиловой, В. В. Базелюка, С. В. Романова и др.). Содержание высшего образования, таким образом, рассматривается как основа формирования способности педагогов к конструктивному разрешению конфликтов, оптимизации ими взаимоотношений в классе; при этом выявляются конкретные средства психолого-педагогической и конфликтологической подготовки студентов (работы И. Ю. Иероновой, И. Б. Хасана, Т. Н. Черняевой и др.). В рамках подготовки будущих специалистов закладываются необходимые для последующего управления культурным конфликтом учителя и ученика качества мультикультурной личности — педагога, способного организовывать эффективный учебно-воспитательный процесс в дву- и полиязычной образовательной среде. «Профессиональное становление педагога определяется не только приобретением профессиональных компетенций, но и становлением то-

лерантной личности, способной понимать детей и родителей иной национальности» [2].

Необходимость непрерывного восполнения набора конфликтологических и коммуникативных компетенций педагогов в новых социокультурных условиях требует разработки новых подходов к содержанию дополнительных профессиональных программ и технологиям их реализации.

В диссертационном исследовании Т. И. Саралиевой «Развитие конфликтологической компетенции учителя в системе дополнительного профессионального образования» выявлен комплекс противоречий, существующий в современной системе повышения квалификации педагогов и связанный с низкой эффективностью ее ресурсов в области разрешения конфликтов в школьной среде, в решении проблем развития конфликтологической культуры современных педагогов. Речь идет, во-первых, о «неготовности традиционной системы дополнительного профессионального образования» к обучению специалистов «управлению конфликтами в образовательной среде»; во-вторых, о «теоретической неразработанности» проблемы «развития конфликтологической компетентности учителя в процессе повышения квалификации»; наконец, о «слабо развитых в реальной практике новых организационных формах повышения квалификации, адекватных потребности... учителей в развитии собственной конфликтологической компетентности на основе взаимодействия и поддержки друг друга» [9].

Итак, проблема управления культурным конфликтом учителя и ученика в теоретико-методологическом ракурсе может быть выявлена на различных этапах педагогической деятельности (на уровне диагностики, предупреждения и разрешения конфликта) и представлена в следующих аспектах:

В рамках подготовки будущих специалистов закладываются необходимые для последующего управления культурным конфликтом учителя и ученика качества мультикультурной личности.

✓ научно-теоретическом:  
— моделирование культурных кодов разновозрастных участников образовательных отношений;

— типологическое описание культурного конфликта учителя и ученика;

— разработка теоретико-методологических оснований развития конфликтологической и коммуникативной компетентностей учителя и ученика в контексте различных культурных ситуаций;

✓ учебно-методическом:  
— разработка нового содержания программ высшего и дополнительного профессионального образования, нацеленного на разрешение комплекса проблем в области управления культурными конфликтами в образовательной среде;

— разработка новых образовательных технологий, форм и методов оперирования образовательным знанием, актуальных современному уровню развития информационных технологий, сетевого мышления школьников;

— внедрение новых способов (технологий, форм и методов) оперирования образовательным знанием в содержание программ высшего и дополнительного профессионального образования;

✓ организационно-педагогическом:  
— повышение уровня профессиональной саморефлексии педагогов, их готовности (мотивационной, операциональной и информационной) к работе «на перекрестке культур» (в рамках формального (повышение квалификации), неформального (внутрикорпоративное обучение, участие в сетевых сообществах, методических объединениях) и неформального образования).

Последовательная системная проработка данных аспектов, на наш взгляд, способна нейтрализовать ряд обозначенных в начале статьи проблемных зон возникновения и развития конфликта ценностных систем, определяющих самый способ мышления и жизнедеятельности человека.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Анцупов, А. Я.* Педагогическая конфликтология / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. — М., 2000.
2. *Боктаева, В. Л.* Педагогические условия профилактики межнациональных конфликтов в образовательной среде вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. Л. Боктаева. — Ростов н/Д, 2009.
3. *Бостанжи, А. П.* Подготовка студентов к преодолению межкультурных конфликтов : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. П. Бостанжи. — Калининград, 2008.
4. *Герасимова, И. В.* Культурные эффекты образования взрослых: на пути к человеку эпохи постпостмодерна / И. В. Герасимова, С. А. Максимова. — Н. Новгород, 2016.
5. *Герасимова, И. В.* Логика исследования репрезентации культурных конфликтов в пространстве речи / И. В. Герасимова // Нижегородское образование. — 2017. — № 1. — С. 23—27.
6. *Дарендорф, Р.* Элементы теории социального конфликта / Р. Дарендорф // Социологические исследования. — 1994. — № 5. — С. 142—147.
7. *Максимова, С. А.* Методология описания культурных эффектов образования как теоретическая проблема / С. А. Максимова, И. В. Герасимова // Сибирский педагогический журнал. — 2016. — № 1. — С. 7—14.
8. *Самсонова, Н. В.* Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования / Н. В. Самсонова. — Калининград, 2002.
9. *Саралиева, Т. И.* Развитие конфликтологической компетенции учителя в системе дополнительного профессионального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. И. Саралиева. — Челябинск, 2011.

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ



И. В. КРЫЖАНОВСКАЯ,  
старший преподаватель кафедры  
психологии и педагогики Мытищинского  
филиала МГТУ им. Н. Э. Баумана  
[kririna3@rambler.ru](mailto:kririna3@rambler.ru)



Л. Б. БАХТИГУЛОВА,  
заведующая кафедрой психологии  
и педагогики Мытищинского филиала  
МГТУ им. Н. Э. Баумана  
[kririna3@rambler.ru](mailto:kririna3@rambler.ru)

Сопровождение профессионального самоопределения будущих бакалавров технических вузов является актуальной задачей профессиональной подготовки в рамках высшего образования. Эффективное сопровождение профессионального самоопределения бакалавров технических вузов возможно при соблюдении следующих педагогических условий: формирование мотивации к развитию профессионально важных качеств; использование в процессе профессиональной подготовки информационно-просветительных и консультативных методов профориентации, активных и интерактивных методов и образовательных технологий; подготовка преподавательского состава к работе по сопровождению профессионального самоопределения будущих бакалавров технических вузов.

Maintenance of professional self-determination of future bachelors of technical universities is an urgent task of professional training within the framework of higher education. Effective support of professional self-determination of bachelors of technical universities is possible if the following pedagogical conditions are observed: the formation of motivation to develop professionally important qualities; Use in the process of professional training of information-educational and consultative methods of vocational guidance, active and interactive methods and educational technologies; Preparation of the teaching staff for the work on supporting the professional self-determination of future bachelors of technical universities

**Ключевые слова:** *профессиональное самоопределение, педагогические условия, мотивации, профессионально важные качества, профессиональная подготовка*

**Key words:** *professional self-determination, pedagogical conditions, motivation, professionally important qualities, vocational training*

**П**рофессиональная мобильность становится необходимым качеством бакалавров технических вузов, которое напрямую связано с образовательным и профессиональным самоопределением человека. Наиболее актуальным педагогическим содействием становятся поиск и использование личностных ресурсов бакалавров лесотехнических вузов для профессионального роста, способности самостоятельного формирования собственного образовательно-профессионального формата.

У бакалавров технических вузов часто возникают сложности и в выборе дальнейшего направления обучения, и с профессиональной самореализацией. Это является результатом того, что необходимые профессиональные умения и навыки, а также личностные качества бакалавров не развиты на соответствующем уровне, что дает основания для дальнейшего совершенствования процесса подготовки бакалавров технических вузов [6]. Если основная задача освоения профильных дисциплин заключается в формировании необходимых качеств знаний, умений и навыков, то в рамках дисциплин профессиональной подготовки должно осуществляться сопровождение профессионального самоопределения, обеспечивающее развитие профессионально важных качеств бакалавров технических вузов.

У бакалавров технических вузов часто возникают сложности и в выборе дальнейшего направления обучения, и с профессиональной самореализацией.

Основными требованиями современного рынка труда к бакалаврам технических вузов разнотипных профессий являются не только высокие профессиональные знания и умения в области своей специальности, но и способности к прогнозированию собственной программы профессионального роста в выбранной ими деятельности [1]. Анализ научно-методологических подходов к решению проблемы развития профессионального самоопределения бакалавров технических вузов

в рамках высшего образования указывает на необходимость изучения и разработки педагогических условий, обуславливающих ориентацию в профессиональной деятельности, а также организацию учебно-методического обеспечения сопровождения профессионального самоопределения будущих бакалавров технических вузов в процессе обучения.

Основной задачей компетентностного подхода в высшей школе является развитие у обучаемых способности к самостоятельному решению проблем в разных сферах профессиональной деятельности [7]. Особое внимание современные ученые уделяют профориентации и сопровождению профессионального самоопределения обучающихся в процессе профессиональной подготовки в высшей школе. Так, вопросы модернизации российского образования в рамках компетентностного подхода раскрываются в трудах таких ученых, как В. И. Байденко, А. А. Вербицкий, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, В. А. Комелина, В. А. Сластенин, Ю. Г. Татур, А. В. Хуторской и др.

Методологические и теоретические основы профориентации широко отражены в исследованиях Б. Г. Ананьева, Е. Д. Божович, В. А. Бодрова, Е. И. Головаха, М. Р. Гинзбурга, Б. Ф. Ломова, В. Д. Шадрикова и др. Особенности профессионального самоопределения личности раскрыты в работах Э. Ф. Зеера, Е. А. Климова, И. С. Кона, Н. С. Пряжниковой, С. Н. Чистякова и др. Проблемы профессионально-личностного развития анализировались в работах Б. Г. Ананьева, В. В. Анисимова Л. И. Божович, С. Е. Каплиной, Е. С. Кузьмина, Т. В. Кудрявцевой А. Е. Личко, А. К. Марковой, Е. В. Медведевой, А. В. Петровского, Ю. В. Поваренкова, И. П. Подласого, В. С. Саблина, Е. Е. Сапоговой, С. П. Слаквы, В. А. Ядова и др. [5].

Анализ научной литературы показал, что профильные дисциплины могут являться организационным ресурсом профориентации. Сопровождение профессио-

нального самоопределения в рамках обучения позволит повысить уровень теоретических и практических знаний в области профессии; развить необходимые профессиональные навыки и умения планировать и регулировать собственную деятельность и поведение; сформировать значимые для эффективного решения профессиональных задач личностные качества [3].

Однако проблема профориентации будущих бакалавров технических вузов в сопровождении профессионального самоопределения все еще остается недостаточно изученной и не находит должного теоретического и практического обоснования [2]. Так, требуют конкретизации сущность и содержание понятия «сопровождение профессионального самоопределения в процессе обучения в высшей школе»; нуждаются в пересмотре методики профориентации в высших учебных заведениях; необходимо уточнить, каким личностным потенциалом обладают будущие бакалавры технических вузов для формирования профессионально важных качеств [4].

В ходе теоретического анализа был сделан вывод о том, что педагогическими условиями эффективного сопровождения профессионального самоопределения бакалавров технических вузов являются:

✓ создание у будущих бакалавров мотивации к развитию профессионально важных качеств;

✓ применение в процессе профессионального обучения информационно-просветительных и консультативных методов профориентации, активных и интерактивных методов и образовательных технологий, активизирующих процесс профессионального самоопределения будущих бакалавров технических вузов;

✓ подготовка преподавательского состава к работе по сопровождению профессионального самоопределения будущих бакалавров технических вузов.

Анализ литературы по вопросам, свя-

занным с мотивацией выбора профессии, позволил определить *первое педагогическое условие* самоопределения бакалавров. Особенности мотивов выбора будущей профессиональной деятельности являются существенным фактором учебно-познавательной деятельности. Внутренняя мотивация определяет направленный и последовательный характер действий обучаемого по овладению знаниями и навыками будущей профессиональной деятельности, придает им свойства организованности, системности и устойчивости. Процесс сопровождения самоопределения в вузе представляет собой такую форму профориентационной деятельности, при которой сформированные внутренние мотивы дают возможность правильно выбрать направленность будущей профессиональной деятельности, наиболее эффективно развить профессионально важные качества личности.

Теоретический анализ работ А. А. Дергач, В. Г. Зазыкиной, С. Ф. Вакариной, Н. Р. Лавренко, А. Е. Личко, С. Н. Морозюк показал, что характерологические особенности можно рассматривать как один из факторов профессионального самоопределения. Личностные особенности специалиста оказывают существенное влияние на выполнение им своей профессиональной деятельности. Существенную роль в этом играют индивидуальные характерологические особенности личности.

Личностное развитие обучающихся в высших учебных заведениях связано с особенностями социальной ситуации, суть которой состоит в необходимости выбора профессионального пути. Правильность выбора профессиональной направленности, серьезность подхода к определению своей будущей профессии с учетом реализации внутреннего потенциала и личностного роста во многом определяют успешность профессиональной под-

Внутренняя мотивация определяет направленный и последовательный характер действий обучаемого по овладению знаниями и навыками будущей профессиональной деятельности.

готовки бакалавров лесотехнических вузов. Предупреждение и преодоление негативных проявлений характерологических особенностей студента является важнейшей задачей педагога.

На момент выбора профессионального обучения личность имеет сформированную структуру. Учет личностных особенностей обучающегося позволяет строить процесс сопровождения профессионального самоопределения компенсаторно, с восполнением недостающих качеств за счет навыков и умений, которые дают возможность индивиду самому преодолевать проблемные ситуации. В процессе обучения, ориентированного на компетентностный подход, необходимо создать педагогические условия для формирования профессионально важных качеств на основе индивидуальных характерологических особенностей бакалавров технических вузов. Знания о взаимосвязи личностных особенностей и профессионализации позволят расширить возможности профессионального обучения будущих бакалавров [5].

Профессиональное самоопределение неразрывно связано с самореализацией индивида и означает внутриличностный конфликт, разрешение которого зависит от самосознания личности (Н. С. Пряжников, Т. В. Кудрявцев, И. С. Кон, Е. А. Климов, С. Н. Морозюк) [6]. Для формирования у обучающихся ценностей профессионализма и профессионально-личностной самореализации

Учет личностных особенностей обучающегося позволяет строить процесс сопровождения профессионального самоопределения компенсаторно.

недостаточно одной только рекламно-информационной работы или набора «профориентационных мероприятий». Необходимо рассматривать сопровождение профессионального самоопределения не просто как поддержку конкретного профессионального выбора, но как вид особой образовательной деятельности, нацеленной на формирование ряда профориентационных компетенций: профессионального ориентирования,

профессионального выбора, профессионального проектирования, профессионального совершенствования. Ознакомление бакалавров технических вузов с необходимыми профессиональными качествами различных направлений профессиональной деятельности и анализ личностного потенциала позволят развить способность к принятию самостоятельных, осознанных решений и таким образом всесторонне подготовить обучающегося к будущей профессиональной деятельности [7].

Научные работы таких авторов, как В. П. Беспалько, А. А. Вербицкий, О. Г. Максимова, А. М. Митяева, В. А. Слостенин, Ю. Г. Татур и др., указывают на то, что использование активных методов обучения в учебно-познавательной деятельности, ориентированной на особенности избранной профессии и необходимые профессиональные навыки, создает условия для развития умений их применения в профессиональной деятельности. Этим обусловлен выбор информационно-просветительных и консультативных, активных и интерактивных методов профориентации (обучающие, деловые и ролевые игры, интерактивные лекции, тестирование, тренинги и др.) и образовательных технологий (информационно-коммуникационные, проектные, игровые, модульные, кейс-технологии и др.), активизирующих процесс профессионального самоопределения будущих бакалавров в техническом вузе как *второго педагогического условия* эффективности данного процесса бакалавров технических вузов.

В этом случае профессиональная подготовка может носить более продуктивный характер, и потенциал в расширении профессиональных знаний обучаемых, формировании и развитии соответствующих умений и навыков, а также профессионально значимых личностных качеств студентов будет использоваться более результативно. Применение *просветительских* (профориентационная диагностика, работа с профессиограммами, лекции,

тренинги, индивидуальные консультации и др.) и *диагностических* (анкетирование, тестирование, опрос и др.) методов профориентации создает условия для раскрытия профессионально значимых особенностей личности и способов их реализации в профессиональной деятельности.

Анализ литературы подтвердил, что эффективная педагогическая деятельность в вузе обусловлена активизацией наиболее важных функций по повышению уровня профессионального самоопределения студентов и прямо зависит от степени подготовленности и профессиональной компетентности преподавателя. Подготовка преподавательского состава к работе по сопровождению профессионального самоопределения будущих бакалавров в техническом вузе было определено *третьим педагогическим условием* сопровождения профессионального самоопределения в процессе профессионального обучения.

Апробация педагогических условий сопровождения профессионального самоопределения в процессе профориентации будущих бакалавров технических вузов проводилась на базе Мытищинского филиала Московского государственного технического университета им. Н. Э. Баумана. В нем приняли участие 488 будущих бакалавров.

Реализация *первого педагогического условия* потребовала проведения ряда мероприятий. Для этого использовались активные методы и нетрадиционные формы обучения; стимулировались научно-исследовательская и самостоятельная работа студентов и их участие в научных конференциях, коллоквиумах, круглых столах и др. Большое внимание уделялось формированию у студентов представлений о профессиональных знаниях и их применению в сфере выбранной профессии. Потребовались коррекция и дополнения к содержанию обучения дисциплинам профессионального цикла. В рамках работы с дополнительными разделами использовались следующие виды учебной деятельности:

✓ реферирование дополнительной литературы профессиональной направленности; работа с аудио- и видеоматериалами профессиональной направленности;

✓ моделирование разных видов профессиональной деятельности;

✓ участие студентов

в ролевых играх (советчик, ответственность в профессиональной деятельности и др.), мозговых штурмах (построение личного профессионального плана и др.), круглых столах (алгоритм принятия решения и др.), конференциях, посвященных личностному развитию в профессии, и др.

В ходе апробации данного условия изучалась динамика профессионально-личностного развития будущих бакалавров. Реализация данного условия также предполагала проверку содержания, форм, методов и средств работы, выбранных для повышения уровня профессионального самоопределения студентов в процессе обучения, и оценку отклонений уровня профессионально-личностного развития студентов от предполагаемого результата. Для этого был проведен комплекс профориентационных диагностик и индивидуальных консультаций с бакалаврами технических вузов по выбору профессиональной деятельности в соответствии с полученной типизацией.

Реализация *второго педагогического условия* потребовала введения в процесс изучения особенностей деятельности в выбранной профессии на различных факультетах вуза таких тренингов, как «Жизненное и профессиональное самоопределение», «Познание себя в профессии», «Формула выбора профессии», «Рынок труда», «Ценности и выбор профессии», «Мой путь», «Карта жизни», «Принятие решения» и др. По своим целям и способам организации эти тренинги максимально приближены к содержанию профессиональной деятельности бакалавров лесотехнических вузов и за счет этого повы-

Большое внимание уделялось формированию у студентов представлений о профессиональных знаниях и их применению в сфере выбранной профессии.

шают уровень практической подготовленности обучаемых к решению профессиональных задач, развивают у них профессионально значимые умения и навыки, а также необходимые для успешной профессиональной деятельности качества личности. В ходе экспериментальной работы был проведен комплекс информационно-просветительских, в том числе профдиагностических и консультативных, мероприятий по ориентации студентов в мире профессий, в выборе будущей специальности и учебно-профессионального направления для ее получения, в будущих карьерных перспективах и возможных местах работы в выбранной области. Реализации данного педагогического условия способствовал обмен опытом между студентами и специалистами во время производственной практики.

В рамках реализации *третьего педагогического условия* в ходе экспериментальной работы был проведен комплекс мероприятий по работе с преподавательским составом, где основными задачами были повышение уровня знаний преподавателей профильных дисциплин об особенностях и условиях будущей профессиональной деятельности бакалавров. В целях расширения знаний преподавателей в области современных технологий сопровождения профессионального самоопределения в процессе обучения было разработано учебно-методическое пособие

В рамках реализации третьего педагогического условия в ходе экспериментальной работы был проведен комплекс мероприятий по работе с преподавательским составом.

«Сопровождение профессионального самоопределения будущих специалистов лесного комплекса». Реализации данного педагогического условия способствовали обмен опытом между

преподавателями психолого-педагогического дисциплин, ведущими работу на различных факультетах вуза; систематическое предоставление и обсуждение отчета по результатам экспериментальной работы.

Уровни сформированности профессионального самоопределения будущих ба-

калавров технических вузов определялись по следующим критериям:

✓ *когнитивный критерий* характеризует уровень теоретических знаний будущего бакалавра об основах профессиональной деятельности выбранной профессии или группах профессий; своих способностях, качествах, склонностях; требованиях к избирательному виду профессиональной деятельности.

*Показатели:* знание об особенностях выбранной профессии, необходимых профессионально важных качествах и способах реализации личностного потенциала в профессиональной деятельности;

✓ *деятельностный критерий* предполагает определенную степень владения умениями и навыками, необходимыми для реализации личностного потенциала в будущей профессиональной деятельности в условиях современного рынка труда.

*Показатели:* умения работать с источниками профориентационно значимой информации; ставить цель и составлять программу действий для ее достижения; анализировать варианты продолжения образования; распознавать внешние и внутренние факторы, оказывающие влияние на профессиональный выбор; включаться в продуктивную, практическую деятельность, направленную на приобретение опыта в избираемой сфере труда; использовать имеющийся опыт взаимодействия с профессиональной и социально-культурной средой; планировать профессиональную карьеру;

✓ *личностный критерий* предполагает наличие у будущих бакалавров технических вузов профессионально важных личностных качеств и внутреннего мотива выбора профессиональной деятельности.

*Показатели:* интерес к конкретному виду профессиональной деятельности; профессионально важные качества личности, соответствующие выбранной профессиональной деятельности; желание конструировать образовательно-профессиональный маршрут; осознанность ценности профессионального выбора.

В соответствии с вышеперечисленными

ми критериями и показателями нами были выделены три основных уровня сформированности профессионального самоопределения будущих бакалавров технических вузов: высокий, средний, низкий.

*Высокий уровень.* Студенты отличаются наличием устойчивых теоретических знаний, необходимых для выбора направленности будущей профессиональной деятельности.

Владеют разносторонними знаниями об особенностях выбранной профессии, о необходимых профессионально важных качествах и возможностях реализации личностного потенциала в профессиональной деятельности. Демонстрируют все необходимые для будущей профессиональной деятельности личностные качества.

Студенты имеют устойчивый интерес к конкретному виду профессиональной деятельности и устойчивое желание конструировать образовательно-профессиональный маршрут; четкую осознанность ценности профессионального выбора.

*Средний уровень.* Студенты владеют базовыми теоретическими знаниями о будущей профессиональной деятельности. Имеют общие знания об особенностях выбранной профессии, о профессионально значимых качествах и возможной реализации личностного потенциала в профессиональной деятельности. Профессионально важные качества сформированы.

Студенты имеют интерес к конкретной профессиональной деятельности и желание конструировать образовательно-профессиональный маршрут; осознанность ценности профессионального выбора.

*Низкий уровень.* У студентов недостаточно сформированы теоретические знания, необходимые для выбора направленности будущей профессиональной деятельности. Они владеют отрывистыми знаниями об особенностях выбранной профессии, о необходимых профессионально важных качествах и не осознают важности реализации личностного потенциала в профессиональной деятельности. Необходимые профессионально личност-

ные качества не сформированы. Студенты недостаточно мотивированы к конкретному виду профессиональной деятельности и имеют слабое желание конструировать образовательно-профессиональный маршрут; у них наблюдается низкая осознанность ценности профессионального выбора.

В результате реализации педагогических условий сопровождения профессионального самоопределения будущих бакалавров технического вуза когнитивный критерий у студентов с *высоким уровнем* профессионального самоопределения в экспериментальной группе вырос на 10,8 %, в контрольной группе только у 3,3 % показатели изменились в положительную сторону.

Количество студентов со *средним уровнем* профессионального самоопределения по рассматриваемому критерию в ЭГ увеличилось на 20,5 %, в то время как прирост в КГ составил 3,5 %.

Количество студентов с *низким уровнем* по данному критерию в ЭГ уменьшилось на 31,3 %, а в КГ — на 6,8 %.

Полученные данные указывают на то, что в рамках апробации педагогических условий сопровождения профессионального самоопределения обучаемых нами были выбраны верные направления работы.

В экспериментальной группе количество студентов с *высоким уровнем* развития по *деятельностному критерию* выросло на 18,4 %, в то время как в контрольной группе такой прирост составил лишь 6,3 %.

Прирост по количеству обучаемых со *средним уровнем* по данному критерию в ЭГ составил 17,9 %; в контрольной группе — 6,8 %.

Количество студентов с *низким уровнем* развития по *деятельностному критерию* в ЭГ уменьшилось на 36,3 %, в то время как в контрольной группе изменения были не столь значительными и составили 13,1 %.

В рамках апробации педагогических условий сопровождения профессионального самоопределения обучаемых нами были выбраны верные направления работы.

Проанализированные количественные показатели указывают на то, что реализация педагогических условий сопровождения профессионального самоопределения в учебном процессе действительно повышает уровень профессионального самоопределения будущих бакалавров технических вузов.

На контрольном этапе данные по *личностному критерию*: количество студентов с *высоким уровнем* профессионального самоопределения в экспериментальной группе выросло на 18,2 %, в то же время в контрольной группе было выявлено 8,3 % изменений показателей в положительную сторону.

Количество студентов со *средним уровнем* профессионального самоопределения по рассматриваемому критерию в ЭГ возросло на 9,5 %, в то время как прирост в КГ составил всего 1,5 %.

Количество студентов с *низким уровнем* по данному критерию в ЭГ сни-

зилось на 27,7 %, а в КГ — лишь на 9,8 %.

Полученные данные подтверждают, что реализация выделенных педагогических условий значительно повышает эффективность процесса сопровождения профессионального самоопределения

Основные положения и выводы, полученные по результатам исследования, позволяют констатировать достижение заданной цели и решение основных задач исследования. Однако проведенное исследование не исчерпывает всех аспектов данной проблемы. Актуальными остаются вопросы проектирования и разработки новых технологий по развитию профессионально-личностного роста бакалавров технических вузов; выявление общих и частных закономерностей процесса профессионально-личностного развития бакалавров технических вузов при сопровождении профессионального самоопределения и др.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. Дубровина, И. В. Сопровождение личности в образовании: союз науки и практики / И. В. Дубровина // Сборник статей Международной научно-практической конференции Одинцовских психолого-педагогических чтений. — Одинцово : Одинцовский гуманитарный университет, 2014. — С. 87—94.
2. Жалагина, Т. А. Психологическая готовность к инновационной деятельности как условие профилактики профессиональной деформации личности / Т. А. Жалагина, Ю. Ю. Гудименко // Современное состояние и перспективы психологии труда и организационной психологии : материалы Международной научно-практической конференции. — М. : Институт психологии РАН, 2015. — С. 139—145.
3. Зеер, Э. Ф. Психология прогнозирования профессионального будущего учащейся молодежи в постиндустриальном обществе / Э. Ф. Зеер // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона : сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. — Красноярск, 2015. — С. 4—8.
4. Климов, Е. А. Психологические сведения в непсихологических публикациях для осваивающих профессии типа «человек — техника» : пособие для читателей, интересующихся вопросами становления профессионала и психологии / Е. А. Климов. — М. : МПСИ, 2013. — 112 с.
5. Петров, Ю. Н. Основы сопровождения профессионального самоопределения будущих специалистов / Ю. Н. Петров, И. В. Крыжановская. — М. : МГУЛ, 2016. — 138 с.
6. Пряжникова, Е. Ю. Профорентация как система / Е. Ю. Пряжникова // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. — Вып. 5. — М. : ВЛАДОС, 2007. — С. 410—426.
7. Чистякова, С. Н. Профессиональное самоопределение обучающихся: проблемы и пути решения / С. Н. Чистякова // Профессиональное образование в России и за рубежом. — 2015. — № 2 (18). — С. 118—122.



## СЕМЕЙНАЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ПРОФЕССИИ И САМОРЕАЛИЗАЦИЯ УЧИТЕЛЕЙ

М. А. ГОЛОВЧИН,  
кандидат экономических наук,  
научный сотрудник Института социально-экономического  
развития территорий РАН (Вологда)  
*mag82@mail.ru*

В статье представлен анализ различных аспектов преемственности профессионального выбора в семье. Данный вопрос рассмотрен на частном примере учительской профессии. Информационную базу исследования составили данные раздаточного анкетирования, которое проводилось среди учителей школ в Вологодской и Московской областях. Рекомендованы возможные формы поддержки педагогов, планирующих карьеру детей в образовании, и пути реализации этой поддержки.

The article presents the results of the study, the aim of which is to analyze prospective plans of teachers concerning their children's career at educational institutions. To achieve its goals and objectives, the study employs data obtained from questionnaires, distributed among school teachers in Vologda oblast and Moscow oblast. In conclusion, the author presents some considerations on how to embed the model of support selection of the teaching profession as a family tradition in the fabric of educational policy of the Russian regions.

**Ключевые слова:** рынок труда, образование, учительство, социальное воспроизводство, профессиональный успех, карьера, социальные настроения

**Key words:** labor market, education, teaching, social reproduction, career guidance, career, social moods

Процессы, происходящие с начала 1990-х годов в экономике нашей страны, привели к разрушению организационных основ профессиональной ориентации и профессионального выбора в обществе. Вновь актуальным становится вопрос о путях формирования социально-трудового самоопределения молодежи, в качестве механизмов которого традиционно выступают: проведение таких мероприятий, как дни карьеры, ярмарки вакансий; разработка инновационных профориентационных программ; усиление практической составляющей профессионального образования; интеграция вузов и работодателей, а также повыше-

ние роли социального партнерства в процессе трудовой адаптации молодежи на первом рабочем месте [2, с. 270].

В то же время эти механизмы реализуются преимущественно за счет ресурсов образовательных институтов, а не семьи. Однако, по мнению экспертов, процесс профессионального самоопределения протекает эффективнее «на основе устойчивых стратегий восходящей социально-профессиональной мобильности родителей и под влиянием культурных ресурсов семьи» [6, с. 130].

В поколенческих агломерациях, нацеленных на передачу из рода в род профессионального мастерства и традиций,

дети с ранних лет получают бесценный опыт и знания о профессии «изнутри», без прикрас, а также овладевают секретами мастерства, которые веками передаются по наследству.

Однако, по данным всероссийских исследований, межпоколенческая мобильность как процесс, в ходе которого дети идут в профессию по стопам своих отца или матери, начинает играть все менее значимую роль при выборе детьми рода занятий и места работы. В частности, снижение уровня влияния семьи на выбор молодыми людьми места приложения труда можно найти в данных ВЦИОМ, согласно которым против продолжения своей трудовой династии выступают 60 % глав домохозяйств [3, с. 213].

Обращает на себя внимание то, что механизмы социального воспроизводства начинают утрачивать роль и в образовании. Количество учителей в Российской Федерации постоянно уменьшается: за 2004—2015 годы оно сократилось на 21 % (с 1330,6 до 1054,6 тыс. человек) [1]. Из-за «старения» кадров снижаются темпы ротации персонала образовательных организаций. В России доля учителей старше 60 лет составляет 40 %, в среднем по странам ЕС — 32 % [5, с. 8]. Наличие этих процессов во многом объясняется внешними факторами (недостаточный приток молодых специалистов, низ-

кая заработная плата, сложность педагогического труда).

В то же время нельзя отрицать влияния ресурсов семьи на кадровую ситуацию в отрасли. Так, незначительная доля (лишь 3 %) россиян хотели бы видеть своего ребенка школьным учителем\*. Результаты опроса, проведенного в 2011 году в Вологодской области, говорят о том, что менее 3 % учителей школ видят преемником своей профессии сына (дочь) [5, с. 52].

О слабости влияния ресурсов семьи на профессиональный выбор свидетельствуют и данные социологических исследований 2015 года\*\*. Согласно им доля учителей, желающих, чтобы их дети продолжили профессиональные традиции родителей, варьируется от 6 % (Вологодская область) до 22 % (Московская область). Подобную разницу во многом определяет уровень социально-экономического развития территорий\*\*\*. Необходимо обратить внимание на то, что в Вологодской области также больше тех, кто категорически отказывается ассоциировать профессиональные перспективы детей с педагогическим призванием (55 % против 44 % в Московской области; см. диаграммы на с. 127).

Каковы причины, препятствующие планированию карьеры своих детей в образовании в учительской среде?

✓ *Факторы, влияющие на социальное воспроизводство учительских кадров.* Достижению профессионального успеха, качественной реализации трудового потен-

Межпоколенческая мобильность как процесс, в ходе которого дети идут в профессию по стопам своих отца или матери, начинает играть все менее значимую роль при выборе детьми рода занятий и места работы.

\* Левада-Центр // URL: <http://www.levada.ru/2014/05/30/kem-rossiyane-hotyat-videt-svoih-detej-i-o-chem-mechtali-sami/> (дата обращения: 13.04.2016).

\*\* Далее приведены данные опроса по экономическому положению и социальному самочувствию педагогов общеобразовательных школ (2015 г.). Общий объем выборки: в Московской области — 171 человек (исследование проводилось Государственным социально-гуманитарным университетом); в Вологодской области — 457 человек (исследование проводилось Институтом социально-экономического развития территорий РАН).

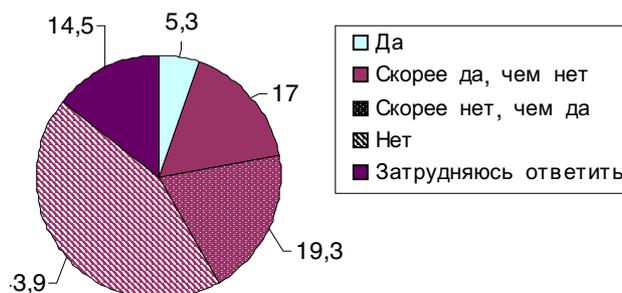
\*\*\* По данным рейтинга социально-экономического положения субъектов Российской Федерации, составленному агентством РИА «Рейтинг» в 2014 году, Московская область находится на 4-м месте среди 83 российских регионов (в 2013 году также была на 4-м месте), Вологодская — на 41-м месте (в 2013 г. была на 45-м месте).

**Распределение ответов учителей школ на вопрос:  
«Хотели бы Вы, чтобы Ваши дети стали педагогами?»  
(в % от числа опрошенных)**

**Вологодская область**



**Московская область**



циала, другими словами, всего того, что необходимо для социального воспроизводства кадрового потенциала образования, препятствует ряд факторов, которые связаны со спецификой труда учителя.

Не в последнюю очередь к этим факторам относятся сопутствующие профессии преподавателя объективные риски: работа со «сложным» детско-подростковым коллективом; важность владения ораторским искусством, навыками науч-

ного поиска информации; дополнительная нагрузка, связанная с необходимостью совмещать педагогическую деятельность с ведением работы с родителями и заполнением большого числа отчетных форм [4, с. 111—121]. Сложный характер труда как причина нежелания планировать карьеру ребенка в образовании занимает первое место в ранжированном списке ответов педагогов как Вологодской, так и Московской области (см. таблицу).

**Распределение ответов учителей на вопрос:**

**«Каковы причины, по которым Вы не хотели бы, чтобы Ваши дети стали педагогами?»  
(в % от тех, кто ответил «нет» или «скорее нет, чем да»  
на вопрос: «Хотели бы Вы, чтобы Ваши дети стали педагогами?»)**

Вариант ответа	Вологодская область	Московская область
Сложный характер труда	57,8	75,2
Низкий престиж профессии	37,7	11,9
Низкий уровень заработной платы	41	6,4
Отсутствие условий для профессионального и личностного роста	7,9	1,8
Недостаточный уровень социальных гарантий и льгот	15,2	0,9
Другое	2,1	3,7

Социологический срез, полученный в ходе опроса по Вологодской области, показывает, что среди респондентов, задумывающихся о вхождении в педагогическую профессию своих детей, большин-

ство составляют учителя, которые имеют первую и высшую аттестационные категории, опыт педагогической деятельности более десяти лет. Меньше представителей этой группы среди молодых учителей

с незначительным опытом работы, что свидетельствует о том, что решение о важности продолжения профессиональной традиции по линии отцовства (материнства) — предмет зрелых рассуждений, источником которых могут стать нравственное, этическое отношение к педагогической деятельности, внутренняя потребность в труде, выработанная годами.

В то же время необходимо отметить, что стойкая психологическая склонность к профессии хотя и важный элемент структуры воспроизводства социально-профессионального потенциала образования, но далеко не единственный. Планированию учителем карьеры собственных детей в пользу работы в школе во многом сопутствует наличие собственного успеха в профессиональной сфере. Педагог, не состоявший в профессии и, как следствие, внутренне не удовлетворенный ее обыденными сторонами, с большой долей вероятности не станет советовать своему ребенку трудоустраиваться в образовательную организацию.

Об этом говорят и данные опроса. Так, большая часть (84 %) вологодских учителей, планирующих карьеру своих детей в образовании, считают удачными отношения, которые сложились за время их работы с педагогическим коллективом и с контингентом школьников. В отличие от остальных представители этой группы склонны оценивать с положительных позиций социальный престиж педагогической деятельности (72 % против 19 %), размер оплаты труда в школе (62 % против 14 %) и другие формы трудовой мотивации (69 % против

44 %). В группе преподавателей с противоположными намерениями в отношении будущего сыновей (дочерей) удовлетворенность этими сторонами профессиональной деятельности не столь высока (2-е и 4-е места в ранжированном списке соответственно).

Стойкая психологическая склонность к профессии хотя и важный элемент структуры воспроизводства социально-профессионального потенциала образования, но далеко не единственный.

Не менее значимой в вопросе формирования трудовых траекторий детей педагогами является возможность получения конкурентоспособных денежных средств за учительский труд. Здесь педагоги пользуются экстраполяцией своего трудового опыта: если работа в школе сейчас не приносит достаток, необходимый для благополучной жизни, то желать подобного своему ребенку не имеет смысла и даже вредно по сути.

К сожалению, стоит отметить, что в настоящее время справедливое вознаграждение за нелегкий педагогический труд гарантировано далеко не всем учителям. В этом вопросе существуют заметные территориальные диспропорции. Основная часть (92 %) педагогических работников московских школ в ходе опроса указала, что их заработная плата превышает 20 тыс. рублей в месяц. Среди вологодских учителей подобные заработки лишь у половины опрошенных. При этом необходимо учитывать, что прожиточный минимум в этих субъектах РФ примерно одинаков: на III квартал 2016 года по Московской области он составлял 11 346 рублей, по Вологодской — 10 269 рублей [1].

В связи с этим 41 % вологодских учителей выделяют низкую заработную плату в качестве причины, по которой они не хотели бы видеть своих сыновей и дочерей в учительской профессии (2-е место в ранжированном списке причин после сложного характера труда). Ответивших подобным образом москвичей более чем в шесть раз меньше (6 %).

В таких непростых условиях, во многом усложняющих характер педагогического труда, эффективно работать готовы лишь 28 % вологодских учителей. Московских учителей, ответивших подобным образом, больше — 40 %.

Доля вологодских преподавателей, считающих, что оплата их труда соответствует трудовому вкладу, не превышает четверти (21 %). Среди их московских коллег этот показатель несколько больше

(32 %). При этом среди тех, кто хотел бы видеть своих детей в профессии учителя, выплачиваемую зарплату справедливой считают 43 %, среди остальных подобное мнение разделяет лишь 19 %. Это также свидетельствует о том, что удовлетворенность всеми сторонами трудовой деятельности положительно влияет на формирование в семьях педагогических работников планов в отношении преемственности профессионального выбора.

✓ *Характеристика учителей, желающих, чтобы их дети работали в образовании* (на примере педагогов, работающих в вологодских школах).

Стремление к формированию межпоколенных профессиональных связей само по себе является важным условием профессиональной самореализации, а также значимым индикатором, который показывает наличие у работника особых (зачастую уникальных) качеств, таких как заинтересованность в труде; желание слаженно работать в команде; умение адаптироваться, приспосабливаться к сложным и кризисным ситуациям; психологическая устойчивость к решению проблемных рабочих задач. Учитель, задумывающийся о становлении профессионального пути собственного ребенка в той же сфере, в которой работает сам, чувствует себя более уверенным в своей профессии, способен к качественной реализации трудового потенциала на рабочем месте.

Эту мысль подтверждают данные исследования. Среди педагогов вологодских школ, считающих важным, чтобы их дети продолжили профессиональную традицию, объем выполняемых собственными силами работ оценивают как высокий 80 % респондентов (в группе с противоположной точкой зрения — 69 %).

Исследование показало, что преподаватели, желающие, чтобы их сын (дочь) в выборе профессии пошли «по их стопам», в большей степени готовы к продуктивной профессиональной деятельности. Для этого им не требуется увеличе-

ние вознаграждения за учительский труд. В этой группе педагогов работать более эффективно даже при существующих размерах оплаты труда готовы 46 %. Среди остальных респондентов подобным образом считает лишь 28 %.

Размышления о формировании педагогической династии приводят к более глубокому осознанию социально-исторической природы учительской стези и, как следствие, к стремлению

Размышления о формировании педагогической династии приводят к более глубокому осознанию социально-исторической природы учительской стези и, как следствие, к стремлению «закрепиться» в профессии.

«закрепиться» в профессии. Среди желающих, чтобы их дети работали в школе, лишь 18 % готовы к смене места работы в другой сфере трудовой деятельности. Среди остальных эта цифра в полтора раза больше — 26 %.

Осмысление природы своей профессии дает возможность учителям по-новому взглянуть на перспективы личностного развития. По данным опроса, среди вологодских учителей, проектирующих карьеру своих детей в образовании, удельный вес тех, кто считает, что в нынешних политических и экономических реалиях возможно вести нормальный образ жизни, составляет 71 % (среди остальных — 54 %).

Подобные настроения влияют на оценку учителями современных тенденций развития российского образования. Так, более четверти (27 %) респондентов, планирующих карьеру ребенка в образовательной организации, оценивают итоги развития образовательной отрасли положительно (среди остальных — 10 %).

Таким образом, преподаватели, возлагающие надежды на продолжение профессиональных традиций своими детьми, менее сосредоточены на социальном протесте, больше внимания уделяют работе, поскольку именно трудовая деятельность в образовательной сфере является неотъемлемой частью их перспективного планирования. В использовании потенци-

ала, а также всесторонней поддержке представителей этой когорты (к сожалению, весьма скромно представленной в образовании) должны быть заинтересованы прежде всего школа, органы власти и управления.

Исходя из приведенных исследовательских данных, мы считаем, что поддержка педагогических работников, связывающих будущую карьеру своих детей с работой в сфере образования, должна стать важным стратегическим направлением образовательной политики в регионе, поскольку учителя, так же как и медицинские работники, представляют одну из немногих профессиональных групп, несущих ответственность за будущее поколений.

В связи с этим можно было бы предположить, что без участия семьи, ее направляющего воздействия возможна ситуация, когда носители уникальной ква-

лификации учителя будут «случайными людьми», методологически и психологически не готовыми к работе с детьми, делающими в профессиональной деятельности акцент на осуществление функции «репродукторов знаний».

Необходимо отметить, что ресурсы семьи при выборе профессии в пользу учительского труда заметно нивелируются в условиях массового сокращения педагогических специальностей в вузах. Из-за этого устремления молодых людей, чувствующих призвание к работе в общеобразовательной школе, целенаправленно (зачастую под влиянием родителей) идущих в профессию, вполне могут не оправдаться. В связи с этим университетским структурам при проведении приемной кампании целесообразно предусмотреть для детей учителей школ льготные места для обучения по педагогическим специальностям.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. Единая межведомственная информационно-статистическая система // URL: <http://www.fedstat.ru/indicators>.
2. Капица, С. И. Механизмы профессионального самоопределения вузовской молодежи в единстве профессиональной ориентации, трудоустройства и первичной трудовой адаптации: социологическое видение проблемы / С. И. Капица // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2009. — № 110. — С. 268—277.
3. Козырева, П. М. Межпоколенная социально-профессиональная мобильность в постсоветской России / П. М. Козырева // Россия реформирующаяся : ежегодник. — Вып. 11 / отв. ред. М. К. Горшков. — М. : Новый хронограф, 2012. — С. 213—235.
4. Крошилин, С. В. Востребованность образовательных услуг контрагентами рынка труда / С. В. Крошилин, Ж. К. Леонова, Е. И. Медведева. — Коломна : Московский государственный областной социально-гуманитарный институт, 2015. — 311 с.
5. Леонидова, Г. В. Учителя и реформы: региональный аспект / Г. В. Леонидова, М. А. Головчин, Т. С. Соловьева. — Вологда : ИСЭРТ РАН, 2015. — 108 с.
6. Попова, И. П. Профессиональный выбор: влияние культурных ресурсов семей российских специалистов / И. П. Попова // Социологические исследования. — 2013. — № 11. — С. 130—140.

---

# **ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**



# Слово докторанту и аспиранту



## ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ К ПРОЕКТНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОМУ ОБУЧЕНИЮ ШКОЛЬНИКОВ

В. Я. БАРМИНА,  
аспирант, старший преподаватель кафедры теории  
и методики обучения технологии и экономике НИРО  
[vebarmina@yandex.ru](mailto:vebarmina@yandex.ru)

В статье представлены подходы к подготовке педагогов к проектно-дифференцированному обучению школьников в системе повышения квалификации на основе современных практико-ориентированных технологий.

The article discusses approaches that teachers take in differentiated project-based instruction of students as part of training process based on modern practical technologies.

**Ключевые слова:** *проектно-дифференцированное обучение, технология подготовки педагогов к проектно-дифференцированному обучению, педагогические условия*

**Key words:** *differentiated project-based instruction; methods of training teachers for differentiated project-based instruction; pedagogical conditions*

**И**зменения, происходящие в современном обществе, существенным образом влияют на систему образования. В условиях модернизации российского образования, реализации федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования наиболее острой является проблема подготовки педагогических кадров, повышения их квалификации в системе дополнительного профессионального образования. Именно постдипломное образование становится сегодня инструментом построения новой образовательной инфраструктуры, обеспечивая непрерывное воспроизводство педагогических кадров,

совершенствование их профессионализма, профессиональной компетентности.

Целевые ориентиры системы дополнительного профессионального образования в этих условиях смещаются на раскрытие ценностно-смысловых установок профессиональной деятельности, «опыта поисковой, эвристической деятельности, способности видеть и разрешать проблемы, быть в диалоге» [6, с. 3]. Кроме этого, система повышения квалификации педагогических работников на современном этапе отличается также опережающим характером образовательной деятельности, многоуровневостью, многофункциональностью, ориентированностью на по-

требности образовательных организаций и самих педагогов в непрерывном образовании, на развитие инновационных процессов в системе образования. Именно здесь разрабатываются и внедряются новые модели и формы повышения квалификации и переподготовки специалистов системы образования в контексте новых реалий времени, конструируется новая образовательная практика, ориентирующая образовательный процесс на самостоятельное проектирование педагогом инновационного образовательного пространства.

Реализация федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО) направляет педагогов на овладение современным содержанием, технологиями, которые «устанавливают качественно новые требования к результатам образования и учебному процессу» [2, с. 4—5]. В этих условиях отражением таких отношений является проектная (проектно-исследовательская) деятельность учащихся, которая выступает в качестве культурной нормы инновационных процессов в образовании, реализации «идеи культуросозидающей саморазвивающейся личности ученика, обеспечивает ему деятельностный характер освоения социального и личностного опыта» [5, с. 5]. Включение в проектную деятельность «вводит учащихся в ситуацию развития, в решение различных жизненных задач и проблем» [5, с. 6]. По мнению В. С. Лазарева, «проектная деятельность должна быть такой формой обучения, в которой осваиваются способы деятельности, формируются метапредметные умения (что, конечно, не исключает новых знаний). Основной смысл включения учащихся в проектную деятельность — развитие их интеллектуальных способностей познавать изменяющийся мир и творчески решать практические проблемы жизнедеятельности» [4, с. 4].

В рамках проектного обучения сформировалось проектно-дифференцированное

обучение как технология, «ориентированная на целенаправленное формирование проектной компетентности школьника, реализуемая как на уровне отдельного педагога, так и на уровне образовательной организации в целом, основанная на сочетании проектной формы учебной деятельности на уроке с проектной деятельностью во внеурочное время и предполагающая уровневую дифференциацию в требованиях к образовательным результатам» [1, с. 148].

Принцип уровневой дифференциации в данной технологии выражается в учете индивидуальных особенностей развития обучающихся, потенциальных возможностей каждого школьника в условиях проектной деятельности, возможностей в формировании собственной образовательной траектории и обеспечении их саморазвития. Кроме этого, для современного учителя важно овладеть технологией проектно-дифференцированного обучения и потому, что она нацелена на конкретный метапредметный результат, «определяет наличие базового обязательного уровня сформированности проектных действий у каждого обучающегося (реально достижимый для всех учащихся, так как предусматривает возможность выполнения этих действий при непосредственном участии учителя), повышенного, а также творческого уровня сформированности проектной компетентности, определяемого степенью самостоятельности и творчества школьника в выполнении проектных действий» [7, с. 30—31].

Как показывает опыт, использование технологии проектно-дифференцированного обучения позволяет достичь результатов, обозначенных в ФГОС ООО, для которого проектная деятельность учащихся является основополагающей.

Важно отметить, что педагог, реализующий технологию проектно-дифферен-

---

Использование технологии проектно-дифференцированного обучения позволяет достичь результатов, обозначенных в ФГОС ООО, для которого проектная деятельность учащихся является основополагающей.

цированного обучения, должен сам владеть проектной компетентностью, заключающейся в умении организовать, реализовать и оценить как свой педагогический проект, так и учебно-исследовательскую и проектную деятельность учеников в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями. Вместе с тем результаты исследования, проведенного нами среди учителей, обучающихся на курсах повышения квалификации кафедры теории и методики обучения технологии и экономике ГБОУ ДПО НИРО, а также среди педагогов школ, на базе которых функционирует инновационная площадка по теме «Проектно-дифференцированное обучение как фактор формирования регулятивных универсальных учебных действий», показывают, что 78 % педагогов испытывают трудности при организации проектного обучения, 76 % процесс педагогического сопровождения проектной деятельности учащихся с разными индивидуальными особенностями считают сложным, 75 % дифференциацию рассматривают на основе успеваемости, и только 46 % дифференцируют обучающихся по реальным учебным возможностям.

Кроме этого, 81 % учителей не учитывают актуальный уровень сформированности проектных действий у обучающихся, участвующих в разработке проектов, 86 % затрудняются в вопросах педагогического сопровождения групповых учебных проектов, 76 % педагогов отметили за-

труднения в организации системы работы по формированию проектной компетентности учащихся от класса к классу, 36 % учителей отметили проектную деятельность как возможность привлечения обучающихся к участию в конкурсах.

В целом педагоги показали недостаточную компетентность в понимании сущ-

ности проектного и дифференцированного обучения, отсутствие системности в организации этих видов обучения в основной школе.

В рамках нашего исследования овладение педагогами технологией проектно-дифференцированного обучения осуществляется в контексте формального образования (через систему курсов повышения квалификации), неформального образования (через участие в конференциях, конкурсах, семинарах, педагогических сообществах) и информального образования в процессе собственного саморазвития и самосовершенствования. В этой связи для овладения названной технологией на базе ГБОУ ДПО НИРО была разработана модульная образовательная программа курсов повышения квалификации объемом 108 часов. Данная программа сконструирована на основе компетентностного, индивидуального, проектного, модульного и задачного подходов, позволяющих раскрыть культурно-историческое понимание педагогом построения практики инновационного образования.

Реализация данной программы осуществляется на основе системы задачных форм организации процесса профессионального развития и связана с раскрытием педагогом собственной субъектности в профессиональной деятельности и разработкой комплекса условий для «выращивания» у школьников творческих способностей и способности к развитию и саморазвитию. При этом дидактические задачи, решаемые педагогами при освоении технологии проектно-дифференцированного обучения, становятся регулятивным способом построения проектного содержания и формирования ведущего метапредметного результата — проектной компетентности выпускника основной школы.

Другим педагогическим условием, связанным с освоением педагогами технологии проектно-дифференцированного обучения, является освоение ими проект-

Педагоги показали недостаточную компетентность в понимании сущности проектного и дифференцированного обучения, отсутствие системности в организации этих видов обучения в основной школе.

ного подхода (как особого способа решения проблем) путем «включения каждого в процесс проектирования ситуаций развития» [3, с. 34—35], в которых способы действий не заданы, а должны быть выстроены самим учителем. В нашем исследовании в контексте идей Г. А. Игнатъевой процесс проектирования включает четыре последовательных этапа (ситуации развития):

- ✓ ситуация актуализации и проблематизации профессиональных средств;
- ✓ ситуация концептуализации как выстраивание общей системы ценностей;
- ✓ оптимизация структуры смысловых и организационно-управленческих связей;
- ✓ ситуация рефлексивного оформления проектов и конструирование новых эталонов и средств [3].

Следующим педагогическим условием овладения педагогами проектно-дифференцированным обучением учащихся в системе повышения квалификации является раскрытие сущностных особенностей данной технологии, этапов ее реализации в контексте возрастнo-нормативного подхода в кооперативных формах занятий как особом практико-ориентированном пространстве деятельности педагогов, обеспечивающем каждому педагогу как субъекту образовательного процесса возможность активно развиваться в качестве субъекта собственной деятельности в условиях взаимосоординированности, сотрудничества, сотворчества, ценностно-смыслового согласования позиций группы, самостоятельной деятельности.

Кооперация педагогов обеспечивает

поэтапную работу над совместным учебным проектом в контексте различных уровней дифференциации учащихся для формирования у них метапредметного образовательного результата.

На занятиях педагоги с учетом возрастнo-нормативной модели развития выстраивают этапы освоения обучаемыми проектных действий, применяют интерактивные практико-ориентированные методы, осуществляют взаимопосещение уроков с их последующей экспертизой, организуют мастер-классы, используют средства электронной поддержки, ситуационный анализ на основе разбора кейсов, игровых методов.

Вместе с тем важным условием обеспечения успешной реализации проектно-дифференцированного обучения является построение педагогом индивидуального маршрута, позволяющего ему самостоятельно осваивать данный тип обучения, совершенствовать профессионализм, обеспечивать диссеминацию своего педагогического опыта.

В условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов система подготовки педагогов к реализации проектно-дифференцированного обучения является инновационной деятельностью, обеспечивающей профессионализм педагога и современный образовательный процесс, адекватный реалиям XXI века.

Кооперация педагогов обеспечивает поэтапную работу над совместным учебным проектом в контексте различных уровней дифференциации учащихся для формирования у них метапредметного образовательного результата.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. Бармина, В. Я. Особенности урока, направленного на формирование проектной компетентности школьников / В. Я. Бармина, О. В. Плетенева // Нижегородское образование. — 2014. — № 2. — С. 147—153.
2. Бозиев, Р. С. Отечественная педагогика и образование: между прошлым и будущим / Р. С. Бозиев, А. И. Донцов // Педагогика. — 2016. — № 1. — С. 3—11.
3. Игнатъева, Г. А. Ситуационно-позиционная модель профессионального развития педагога / Г. А. Игнатъева // Педагогическое обозрение. — 2007. — № 3. — С. 123—129.
4. Лазарев, В. С. Концептуальная модель проектной деятельности в начальной школе / В. С. Лазарев // Педагогика. — 2016. — № 9. — С. 3—14.

5. *Николина, В. В.* География. Проекты и творческие работы. 5—9 классы : пособие для учителей / В. В. Николина, Е. К. Липкина. — М. : Просвещение, 2012. — 176 с.

6. Постдипломное педагогическое образование: проблемы качества / под общ. ред. С. Г. Вершловского. — СПб. : СпецЛит, 2003. — 239 с.

7. Формирование проектной компетентности школьников в условиях реализации требований ФГОС основного общего образования : методическое пособие / авт.-сост. : О. В. Плетенева, О. В. Тулупова, В. В. Целикова, В. Я. Бармина. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2013. — 128 с.



## ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Т. Б. ИЛЬИНА,  
аспирант УрГПУ (Екатеринбург)  
*ttn188@yandex.ru*

Статья посвящена проблеме создания технологии, обеспечивающей формирование этнопедагогической компетентности педагогов, работающих с полиэтническими детскими коллективами и детьми-мигрантами, в системе повышения квалификации. Концептуальной основой определен андрагогический подход. Содержание технологии представлено тремя программными блоками (нормативным, социально-психологическим, этнопедагогическим). Процессуальные характеристики технологии отражены в описании этапов, образовательных стратегий и методов. Эффективность технологии подтверждается результатами пилотного исследования.

The article is devoted to the creation of technologies that enable the formation ethnopedagogical competence of the teachers working with multi-ethnic children's groups and migrant children in the training system. A conceptual framework is defined andragogical approach. Content is provided by three program blocks (standard, social and psychological, ethnopedagogical). Procedural characteristics of technology are reflected in the description of stages, educational strategy and methods. Efficiency of technology is confirmed by results of flight research.

**Ключевые слова:** *система повышения квалификации, этнопедагогическая компетентность, андрагогический подход, андрагогическая технология*

**Key words:** *system of advanced training, ethnopedagogical competence, andragogicheskyy approach, andragogicheskyy technology*

Этнокультурное многообразие российского социума складывалось на протяжении веков. В последнее десятилетие особенности поликультурности и полиэтничности общества определяются притоком на территорию России трудовых мигрантов и их семей из стран СНГ. В «Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» как целевые ориентиры указаны укрепление общероссийского гражданского самосознания, сохранение и развитие этнокультурного многообразия, гармонизация национальных и межнациональных отношений, обеспечение равенства прав и свобод человека и гражданина, успешная адаптация и интеграция мигрантов [6]. Важную роль в достижении этих целей должна сыграть система начального, общего и среднего образования, обеспечивающая воспитание и социализацию подрастающего поколения. В связи с этим этнопедагогическая компетентность сегодня оказывается важным компонентом культуры современного педагога, так как возрастает «значимость для общества этнонациональной составляющей личности, проблем ее этнической и гражданской идентичности, культуры межнациональных и межконфессиональных отношений» [1, с. 212].

*Этнопедагогическая компетентность* — интегративное качество личности педагога, характеризующее его готовность и способность осуществлять функции обучения, воспитания и развития обучающихся в условиях поликультурного состава субъектов профессиональной деятельности на основе сформированности личностных качеств (этнической идентичности, эмпатии, толерантности) в соответствии с поликультурными требованиями к необходимым знаниям, умениям и трудовым действиям, зафиксированным в профессиональном стандарте «Педагог» [5, с. 71].

Структуру формируемой компетентности предлагается рассмотреть как единство трех компонентов: личностного, ха-

рактеризующего личностные качества субъекта деятельности; когнитивно-праксеологического, отражающего состояние его знаний и умений; деятельностно-поведенческого, определяющего способы деятельности и компетентное поведение педагога.

В соответствии с компонентами выделены следующие критерии оценки сформированности этнопедагогической компетентности и эффективности реализации дополнительной профессиональной программы:

✓ *личностный* — сформированность поликультурно значимых личностных качеств (показатель — уровни этнической идентичности, эмпатии, толерантности);

✓ *когнитивно-праксеологический* — знания в области социальной психологии, этнопсихологии, этнопедагогики, поликультурного образования и овладения умениями, необходимыми для выполнения трудовых действий и решения проблем, возникающих при работе с полиэтничными детскими коллективами (показатели — степень освоения знаний и овладения умениями);

✓ *деятельностно-поведенческий* — сформированность компетентного педагогического поведения, обеспечивающего способность осуществлять функции обучения, воспитания и развития в условиях поликультурности на качественном уровне (показатели — степень соответствия выполняемой педагогической деятельности требованиям к трудовым действиям профессионального стандарта «Педагог»; наличие результатов педагогической деятельности).

На основе данных критериев в целях оценки эффективности реализации программы обучения выделены «низкий», «пороговый», «оптимальный» уровни сформированности этнопедагогической компетентности [3, с. 20—21].

Технология формирования этнопедагогической компетентности в системе

Этнопедагогическая компетентность сегодня оказывается важным компонентом культуры современного педагога.

повышения квалификации обеспечивает приобретение необходимого профессионального качества в сжатые сроки.

Концептуальной основой формирования этнопедагогической компетентности в системе повышения квалификации выбран андрагогический подход, который задает единство процессов воспитания, обучения и развития взрослого обучающегося и предусматривает движение к образовательному результату через осознание им потребности в усвоении информации как новой нормы деятельности, изменение представления о критериях деятельности в соответствии с новыми нормами, а затем на их основе — овладение способами совершения действий.

*Содержательная часть* технологии представлена тремя программными блоками (нормативным, социально-психологическим, этнопедагогическим) в струк-

туре дополнительной профессиональной программы «Основы этнопедагогики: поликультурный компонент требований профессионального стандарта «Педагог»».

*Процессуальная часть* — выбором образовательных стратегий (проблемной, социально-ролевой, информационной).

Содержание образовательных стратегий описано Л. Н. Лесохиной и Т. В. Шадриной: 1) информационная стратегия использует метод образовательной трансляции, то есть сообщения факта, уже добытых знаний, сведений; 2) проблемная стратегия ориентирована на обсуждение, дискуссию, обмен мнениями; 3) социально-ролевая стратегия вбирает весь комплекс методов, избирая преимущественно игру [9, с. 125].

В таблице 1 представлены содержание, стратегии и методы их изучения в соответствии с программными блоками.

Таблица 1

**Содержание, стратегии и методы изучения программных блоков дополнительной профессиональной программы «Основы этнопедагогики»**

Программный блок	Учебные темы	Стратегии обучения	Формы и методы обучения
Нормативный	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Феномен миграции: исторический и современный аспекты. Нормативно-правовое регулирование процессов миграции</li> <li>✓ Поликультурное образование. Мировой и российский опыт</li> </ul>	Проблемная стратегия обучения	Проблемные семинары, кейс-семинары, метод анализа опыта, проблемная лекция
Социально-психологический	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Проблемы миграции в контексте социальной психологии и конфликтологии: социальное взаимодействие больших и малых групп, проблемы адаптации мигрантов к новой среде, особенности социально-психологической адаптации детей из семей мигрантов</li> <li>✓ Проблема толерантности и технологии ее формирования</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Информационная стратегия обучения;</li> <li>✓ социально-ролевая стратегия обучения</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Проблемная, контекстно-научная и контекстно-профессиональная лекции с привлечением медиаматериалов;</li> <li>✓ разыгрывание ролей (инсценировки);</li> <li>✓ социально-психологический тренинг, имитационные упражнения, метод анализа опыта</li> </ul>
Этнопедагогический	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Национально-психологические и этнопедагогические особенности представителей народов России</li> <li>✓ Национально-психологические и этнопедагогические особенности представителей народов ближнего зарубежья</li> </ul>	Информационная стратегия обучения	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Проблемная, контекстно-научная и контекстно-профессиональная лекции;</li> <li>✓ конференция</li> </ul>

Программный блок	Учебные темы	Стратегии обучения	Формы и методы обучения
	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Организационно-управленческие модели адаптации детей-мигрантов в условиях общеобразовательной школы</li> <li>✓ Методические рекомендации по адаптации детей-мигрантов к новой среде</li> </ul>		

Организационно в основе процесса формирования этнопедагогической компетентности лежит андрагогическая технология — технология обучения взрослых как «система научно обоснованных действий активных элементов (участников) процесса обучения, осуществление которых с высокой степенью гарантированности приводит к достижению поставленных целей обучения». Структурно она представляет собой «систему операций, технических действий и функций, реализуемых взрослыми обучающимися и обучающими на каждом из шести этапов обучения» [4, с. 100].

Перечислим эти этапы:

- ✓ психолого-андрагогическая диагностика обучающихся;
- ✓ планирование процесса обучения;
- ✓ создание условий реализации процесса обучения;
- ✓ реализация процесса обучения;
- ✓ оценивание процесса и результатов обучения;
- ✓ коррекция процесса обучения [4, с. 103].

Рассмотрим разработанную и используемую технологию.

Первый этап — *диагностика*. Является одновременно вступлением к работе по нормативному программному блоку. Состоит из нескольких процедур, которые выполняют не только диагностирующую функцию, но также формирующую и развивающую. Для диагностики поликультурно значимых качеств использовались методика В. В. Бойко «Диагностика эмпатийных способностей», диагностики типа этнической идентичности Г. У. Солдатовой, С. В. Рыжовой, уровня толерантно-

сти Г. У. Солдатовой, О. А. Кравцовой, О. Е. Хухлаева, Л. А. Шойгеровой.

В целях формирования мотивации к обучению работа с тестами сопровождалась дальнейшим обсуждением значимости диагностируемых качеств для взаимодействия в поликультурном социуме и требований профессионального стандарта «Педагог», касающихся организации обучения, воспитания и развития детей-мигрантов. Разбор проблемных педагогических ситуаций позволил выявить отсутствие достаточных знаний для решения педагогических проблем, показал актуальность дополнительной подготовки, вызвал живой интерес, настроил на обмен опытом.

Просмотр и обсуждение фильмов, в которых представлен позитивный и негативный опыт разрешения педагогических проблем в условиях поликультурности, позволили перейти к обсуждению планируемых образовательных результатов: содержания необходимых знаний, умений; овладения навыками трудовых действий, обеспечивающих компетентное педагогическое поведение. Для обсуждения использовались эпизоды из художественного полнометражного фильма «Писатели свободы» (2007) режиссера Ричарда Ла Гравенеса и документальный фильм «Посторонние» (2014) режиссера Павла Фатахутдинова.

Итогом данного этапа стало заполнение листов самодиагностики как основы для постановки образовательных целей и совместного обсуждения и планирования путей их достижения.

На этапе *планирования* обучающиеся проектировали действия, необходимые для

профессиональных приращений в соответствии с определенными на этапе диагностики уровнями, показателями и критериями. Они знакомились с программой обучения, в ходе обсуждения уточнялось содержание учебного плана, обосновывался выбор форм и методов обучения.

На этапе *создания условий* реализации процесса обучения на учебном сайте был размещен электронный учебно-методический комплекс, продумана пространственная организация аудиторий, обеспечено медиаоборудование, ведущие программы были подготовлены к выполнению фасилитаторской функции в процессе обучения в соответствии с требованиями к андрагогической деятельности.

При *реализация процесса обучения* первый программный блок строился на основе проблемной стратегии обучения: наряду с проблемными лекциями проводились семинары на темы: «Мы и они: проблемы регулирования межэтнических отношений», «Исторический и современный опыт интеграции мигрантов», тематические дискуссии «Стратегия и тактика принятия мигрантов: барьер или шлюз?», «Легко ли быть толерантным?».

Как средство проблематизации использовался документальный сериал «Кровавый развод» (2009, режиссер Дмитрий Александрович), который просматривался обучающимися самостоятельно, а затем обсуждался на круглом столе в соответствии с вопросами:

«Как Вы понимаете слова С. Московичи: “Нации — это горячие монстры, воспламеняющие

холодного монстра — общество”? Почему они просыпаются и что может их остудить?»

Дискуссия «Почему трудно быть Богом?» на основе просмотра короткометражного фильма Джеймина Винанса «Вертушка, или Трудно быть Богом...» (2005)

подготовила переход к изучению тем социально-психологического блока, подвела к выводу о том, что в социуме действуют механизмы группового фаворитизма, этнические стереотипы.

При изучении второго блока предусмотрено сочетание информационной стратегии и стратегии социально-ролевой, нацеленной на выработку отношения, которое позволило бы «перестать воспринимать различие как недостаток» [2, с. 23]. Во время упражнений «Игра в ассоциации» и «Пути стереотипов» (модификация упражнения «Горячий стул») учителя осознали, что они автоматически ассоциируют детей-мигрантов с негативными образами, характеристиками, действиями.

Упражнения «Совместный рисунок», тройной рисунок «Мой мир» (создать мир, уничтожить и спасти) подвели к выводам о необходимости дополнительных усилий при поиске стратегии и тактики взаимодействия в условиях дефицита информации, о сложности и болезненности взаимоотношений «свой — другой — чужой». Важный опыт в регулировании противоречий приобрели педагоги во время ролевой игры «Билль о правах», широко применяемой на тренингах толерантности, и разработанной Б. И. Хасаном игровой процедуры «Переговоры в педагогическом взаимодействии» [7, с. 114].

Выполнение упражнений «Айсберг культуры» и «Моя культура» [8, с. 220—221] позволили увидеть многомерность культуры, которую ученые называют «концептуальным монстром», и осознать, что пространство реализации личности связано с пространством культуры, ее ценностей и символов, что среди идентичностей человека этнокультурная играет весьма важную роль, а культура, религия — своеобразный «клей», обеспечивающий единство и жизнеспособность малых и больших социальных групп.

Результаты самостоятельного изучения содержания третьего программного блока на основе учебно-методического

При изучении второго блока предусмотрено сочетание информационной стратегии и стратегии социально-ролевой, нацеленной на выработку отношения, которое позволило бы «перестать воспринимать различие как недостаток».

пособия, методических рекомендаций и психолого-педагогической литературы были отражены в разработках индивидуальных образовательных программ для детей-мигрантов, характеристиках полиэтнических детских коллективов и планах по формированию безопасной образовательной среды. Они оценивались во время сообщений на конференциях и круглых столах: «Один класс — много миров», «Мы здесь живем», «Свой среди чужих, чужой среди своих» и др.

На этапе контроля и оценки результатов реализации образовательного процесса педагоги снова заполнили листы диагностики, определили в соответствии с показателями свой уровень сформированности этнопедагогической компетентности.

На этапе коррекции процесса обучения были внесены изменения в методики диагностики, скорректированы формы и методы обучения.

Данная технология была экспериментально апробирована во время пилотного исследования на выборке из 23 педагогов в ноябре — декабре 2015 года в рамках авторского семинара (20 часов) «Основы этнопедагогической деятельности в соответствии с поликультурными требованиями профессионального стандарта «Педагог»» на площадке информационно-методического центра Октябрьского района Екатеринбурга.

Результаты формирования этнопедагогической компетентности у педагогов, работающих в полиэтнических детских коллективах, в пилотном исследовании определялись на основе разработанных методик. Процентное соотношение уровней сформированности этнопедагогической компетентности до и после обучения в группе представлено в таблице 2.

Результаты формирования этнопедагогической компетентности у педагогов, работающих в полиэтнических детских коллективах, в пилотном исследовании определялись на основе разработанных методик. Процентное соотношение уровней сформированности этнопедагогической компетентности до и после обучения в группе представлено в таблице 2.

Таблица 2

**Результаты формирования этнопедагогической компетентности у педагогов**

Уровни сформированности этнопедагогической компетентности	До обучения по ДПП	После обучения по ДПП
Низкий	34,7 %	8,6 %
Пороговый	52,3 %	43,6 %
Оптимальный	13 %	47,8 %

Таким образом, проведенное пилотное исследование показало эффективность разработанной технологии и целесообразность использования ее для формирования этнопедагогической компетентности педагогов в системе повышения квалификации.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. *Бережнова, Л. Н.* Этнопедагогика : учебник / Л. Н. Бережнова, И. Л. Набок, В. И. Щеглов. — 3-е изд., перераб. и доп. — М. : Академия, 2013. — 240 с.
2. *Бондырева, С. К.* Толерантность (введение в проблему) / С. К. Бондырева, Д. В. Колесов. — М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : МОДЭК, 2003. — 240 с.
3. *Галагузова, Ю. Н.* Диагностический инструментарий оценки результатов формирования этнопедагогической компетентности педагогов в системе повышения квалификации / Ю. Н. Галагузова, Т. Б. Ильина // Педагогическое образование в России. — 2016. — № 9. — С. 17—23.
4. *Змеев, С. И.* Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеев. — М. : ПЕР СЭ, 2003. — 207 с.
5. *Ильина, Т. Б.* Структура и содержание этнопедагогической компетентности педагогов / Т. Б. Ильина // Педагогическое образование в России. — 2016. — № 3. — С. 69—81.
6. Указ Президента РФ от 19.12.2012 № 1666 «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» // URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70184810/>.
7. *Хасан, Б. И.* Психология конфликта и переговоры : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Б. И. Хасан, П. А. Сергоманов. — 3-е изд., стереотип. — М. : Академия, 2007. — 192 с.

8. Хухлаева, О. В. Поликультурное образование : учебник для бакалавров / О. В. Хухлаева, Э. Р. Хакимов, О. Е. Хухлаев. — М. : Юрайт, 2014. — 283 с. — (Сер. «Бакалавр. Углубленный курс»).

9. Центры образования взрослых / под ред. Л. Н. Лесохиной, Т. В. Шадринной. — М. : Педагогика, 1991. — 192 с.

## МОДЕЛЬ АВТОМАТИЗИРОВАННОЙ СИСТЕМЫ САМООБСЛЕДОВАНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА



И. В. ПАНОВА,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры прикладной  
информатики и информационных  
технологий в образовании  
НГПУ им. К. Минина  
*ivpanova@mail.ru*



М. Г. КИСЕЛЕВА,  
аспирант НИРО,  
заместитель директора  
МБОУ СШ № 2 Кстова  
*kismarya@gmail.com*

В статье рассматривается проблема самооценки качества профессиональной деятельности педагога. Представлена модель самообследования качества профессиональной деятельности учителя, дано описание ее компонентов, выделены критерии качества профессиональной деятельности для организации процедуры самообследования. Приведено описание разработанного на основе данной модели приложения «Автоматизированной системы самообследования качества профессиональной деятельности педагога».

The article deals with the problem of self-assessment of quality of professional activity of a teacher. Presents a model of the self-evaluation of quality of professional activity of the teacher, the description of its components, it highlighted the quality criteria of professional activities for self-organization procedure. The description of the developed based on this model application «Automated self-professional work of the teacher of the quality system».

**Ключевые слова:** *качество профессиональной деятельности педагога, самообследование профессиональной деятельности, модель самообследования профессиональной деятельности педагога, автоматизированная система самообследования*

**Key words:** *the quality of professional activity of a teacher, self-examination of professional activity, a model of self-evaluation in teacher's professional activity, the automated system of self-examination*

**П**роблема качества образования является одним из главных приоритетов государственной образовательной политики. Решение указанной проблемы находит свое отражение во многих нормативно-правовых документах: в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», государственной программе Российской Федерации «Развитие образования на 2013—2020 годы», Указе Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 года № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики», Постановлении Правительства РФ № 286 от 30 марта 2013 г. «О формировании независимой системы оценки качества работы организаций, оказывающих социальные услуги», Приказе министерства образования и науки Российской Федерации от 14 июня 2013 г. № 462 «Об утверждении порядка проведения самообследования образовательной организацией», национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», федеральных государственных образовательных стандартах начального и основного общего образования и др.

Проблема управления качеством образования подверглась теоретическому анализу в работах Н. И. Булынского, В. А. Кальней, В. П. Панасюк, М. М. Поташник, О. А. Сафоновой, Н. А. Селезневой, А. И. Субетто, П. И. Третьякова, Т. И. Шамова, С. Е. Шишова и др.

Одним из факторов, влияющих на качество образования, является *качество профессиональной деятельности педагога* [6]. Поэтому важно, чтобы он научился им управлять, контролировать и повышать. В связи с этим особую значимость

для педагога приобретают такие компетенции, как самоанализ, самообследование процесса и результатов собственной деятельности.

В современной образовательной политике термин «самообследование» применим к оценке качества деятельности образовательной организации и описывает процедуру, которая носит системный характер и направлена на оценку качества функционирования образовательной организации. Данный термин применим и к оценке деятельности учителя, а также может быть описан как синоним самоанализа. Таким образом, основной целью самообследования профессиональной деятельности являются адекватная оценка себя в деятельности, внесение необходимых изменений в работу для повышения ее качества [7].

Проблеме самоанализа педагогом своей профессиональной деятельности посвящены работы таких ученых, как Г. К. Селевко, В. П. Беспалько, Л. Е. Плещач, С. И. Высоцкая, Е. В. Шубина, Л. М. Митина, Н. В. Корепанова, В. П. Симонов и др. В работах исследователей по данной теме рассматриваются различные методики проведения самоанализа профессиональной деятельности педагога. Так, Л. Е. Плещач [4] определяет самоанализ учителя как процесс изучения учителем результатов, особенностей своей учебно-воспитательной работы; Л. М. Митина [3] применяет расчет процентного выражения педагогической компетентности в процедуре оценки работы учителя; В. П. Симонов [8] оценивает эффективность урока;

Одним из факторов, влияющих на качество образования, является качество профессиональной деятельности педагога.

В. П. Беспалько [1] объектом измерения определяет качество усвоения учащимися программного материала; Т. А. Казарицкая [2] предлагает модель оценки уровня профессиональной деятельности учителя, включающую целый ряд документов, дающих учителю возможность самостоятельно оценить свой уровень компетенции, и т. д.

Проведенный анализ источников не позволил нам выявить комплексного подхода, однако обозначил следующие проблемы:

✓ во-первых, приведенные подходы недостаточно технологичны, анализ деятельности учителя (в большинстве из них) можно провести только при участии третьего лица (например, в подходе Т. А. Казарицкой преобладают оценки внешних параметров деятельности);

✓ во-вторых, в указанных подходах отсутствует комплексная оценка, анализ деятельности учителя проводится лишь по некоторым компонентам структуры профессиональной деятельности педагога (результативному компоненту (Л. Е. Плещак, В. П. Беспалько и др.), процессуальному компоненту (эффективность проведенных уроков (В. П. Симонов)) и др.).

Основываясь на анализе психолого-педагогической и научной литературы, изучении состояния проблемы оценки качества профессиональной деятельности педагога, учитывая выявленные ограничения имеющихся методик, нами была разработана модель самообследования качества профессиональной деятельности педагога.

В основе разработанной модели лежит квалиметрический подход, назначением которого является измерение результатов профессиональной деятельности. Реализация квалиметрического подхода к оцениванию качества профессиональной деятельности дает возможность объективно подойти к оценке уров-

ня профессионального развития учителя, так как предлагает использовать статистические методы и уровневые шкалы для объективизации исследуемых явлений. При реализации данной модели не менее важным становится системный подход, который позволяет рассмотреть все компоненты профессиональной деятельности (результативный, процессуальный, мотивационно-целевой) в тесной взаимосвязи друг с другом. Для интегральной оценки качества профессиональной деятельности немаловажными являются: комплексный подход, учитывающий конечные результаты самообследования; критериальный подход, на основе определенных критериев определяющий уровень качества профессиональной деятельности педагога.

Основными компонентами разработанной модели самообследования качества профессиональной деятельности педагога выступают мотивационно-целевой, программно-технологический и результативный. Структура модели и состав ее компонентов представлены на схеме 1 на с. 145.

*Мотивационно-целевой компонент* представлен следующими критериями:

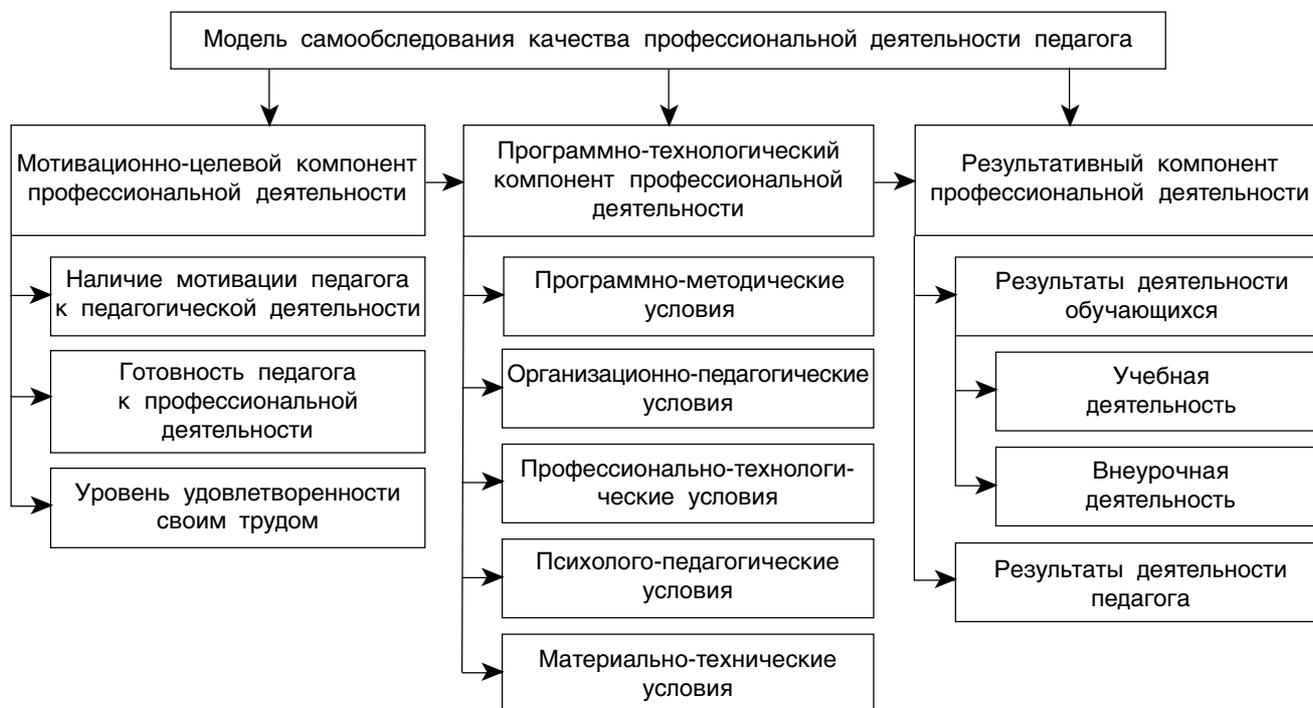
- ✓ наличие мотивации к педагогической деятельности;
- ✓ готовность педагога к профессиональной деятельности;
- ✓ уровень удовлетворенности своим трудом.

Диагностический аппарат данного компонента основан на разработках К. Замфир «Диагностика мотивации профессиональной деятельности» [5], Н. П. Фетискина, В. В. Козлова, Г. М. Мануйлова «Интегральная удовлетворенность трудом» [9], требованиях профессионального стандарта педагога [10] и т. д.

По результатам оценки мотивационно-целевого компонента определяется мотивационный комплекс личности педагога (указывается преобладающий вид мотивации: внутренняя или внешняя, отрицательная или положительная), уровень

Основными компонентами разработанной модели самообследования качества профессиональной деятельности педагога являются мотивационно-целевой, программно-технологический и результативный.

Модель самообследования качества профессиональной деятельности педагога



готовности его к предстоящей деятельности, а также удовлетворенность педагога собственным трудом (интерес к работе, удовлетворенность достижениями в ней, взаимоотношениями с сотрудниками, с руководством, профессиональная ответственность и т. д.).

*Программно-технологический компонент* представляет информацию об условиях, в которых осуществляется профессиональная деятельность педагога, и содержит следующие критерии:

✓ программно-методические условия — наличие рабочей программы по предмету (в соответствии с требованиями ФГОС), программы внеурочной деятельности (в соответствии с требованиями ФГОС) и т. д.;

✓ организационно-педагогические условия — выявление проблем и успешных аспектов педагогической деятельности при подготовке и проведении уроков, а также

оценка качества построения урока в соответствии с ФГОС;

✓ профессионально-технологические условия — владение образовательными технологиями, уровень педагогического мастерства, уровень владения информационно-коммуникационными технологиями;

✓ материально-технические условия — создание условий для своей профессиональной деятельности, наличие дидактических материалов;

✓ психолого-педагогические условия — психологическая компетентность педагога, уровень его творческого потенциала и коммуникативной компетентности.

По результатам самообследования педагог может определить сильные стороны своей деятельности и дефициты, над которыми ему необходимо продолжить работу. Исключение составляет раздел «Психолого-педагогические условия».

По результатам предложенных мето-

дик педагог получает подробный текстовый отчет (с рекомендациями) об уровне творческого потенциала, коммуникативной и психологической компетенциях.

*Результативный компонент* составляет основу оценки качества профессиональной деятельности. Выделенные критерии представляют результаты деятельности обучающихся (учебная деятельность, внеурочная деятельность) и результаты деятельности педагога. Для более качественной оценки результатов деятельности педагога все указанные характеристики берутся за последние три года. Деятельность педагога оценивается по конкретным критериям:

✓ результаты учебной деятельности: образовательные результаты в соответствии с ФГОС, результаты освоения образовательной программы по преподаваемому предмету, результаты государственной итоговой аттестации в форме ЕГЭ и ОГЭ;

✓ результаты внеурочной деятельности: количество победителей и призеров олимпиад; количество участников конкурсов, соревнований, фестивалей и т. д. по преподаваемому предмету, результаты участия в конкурсах, соревнованиях и т. д. по преподаваемому предмету (количество победителей и призеров); количество участников научных конференций и научных обществ;

✓ личные результаты деятельности педагога: наличие темы самообразования; образование; квалификационная категория; курсовая подготовка; наличие ученой степени, звания;

обучение в аспирантуре; наличие публикаций; распространение педагогического опыта на ШМО, РМО, конференциях, семинарах и т. д., проведение мастер-классов, стажировок и т. д., результативность участия (место, лауреат) в конкурсах профессионального мастерства и педагогических конкурсах; участие в иннова-

ционной деятельности; общественная активность педагога: участие в экспертных и предметных комиссиях, жюри конкурсов, творческих группах, наличие авторской программно-методической разработки (имеется сертификат).

По результатам проведенной процедуры самообследования педагог получает подробный отчет по каждому компоненту профессиональной деятельности, где по выбранной нами шкале («высокий уровень», «средний уровень», «низкий уровень») определяется уровень качества его профессиональной деятельности и даются рекомендации для дальнейшего самообразования.

Разработанная модель была положена в основу создания автоматизированной системы самообследования качества профессиональной деятельности педагога, структура которой представлена на схеме 2 на с. 147. Как средство реализации модели был выбран табличный процессор MS Excel.

В результате педагог может объективно оценить качество своей работы, определить дефициты по разным направлениям профессиональной деятельности. К достоинствам разработанного нами приложения следует отнести тот факт, что педагог по окончании процедуры самообследования сразу получает не только количественные и качественные показатели результатов, но и рекомендации по совершенствованию качества своей профессиональной деятельности.

Для разрешения выявленных дефицитов, профессиональных затруднений и образовательных потребностей могут быть определены три направления:

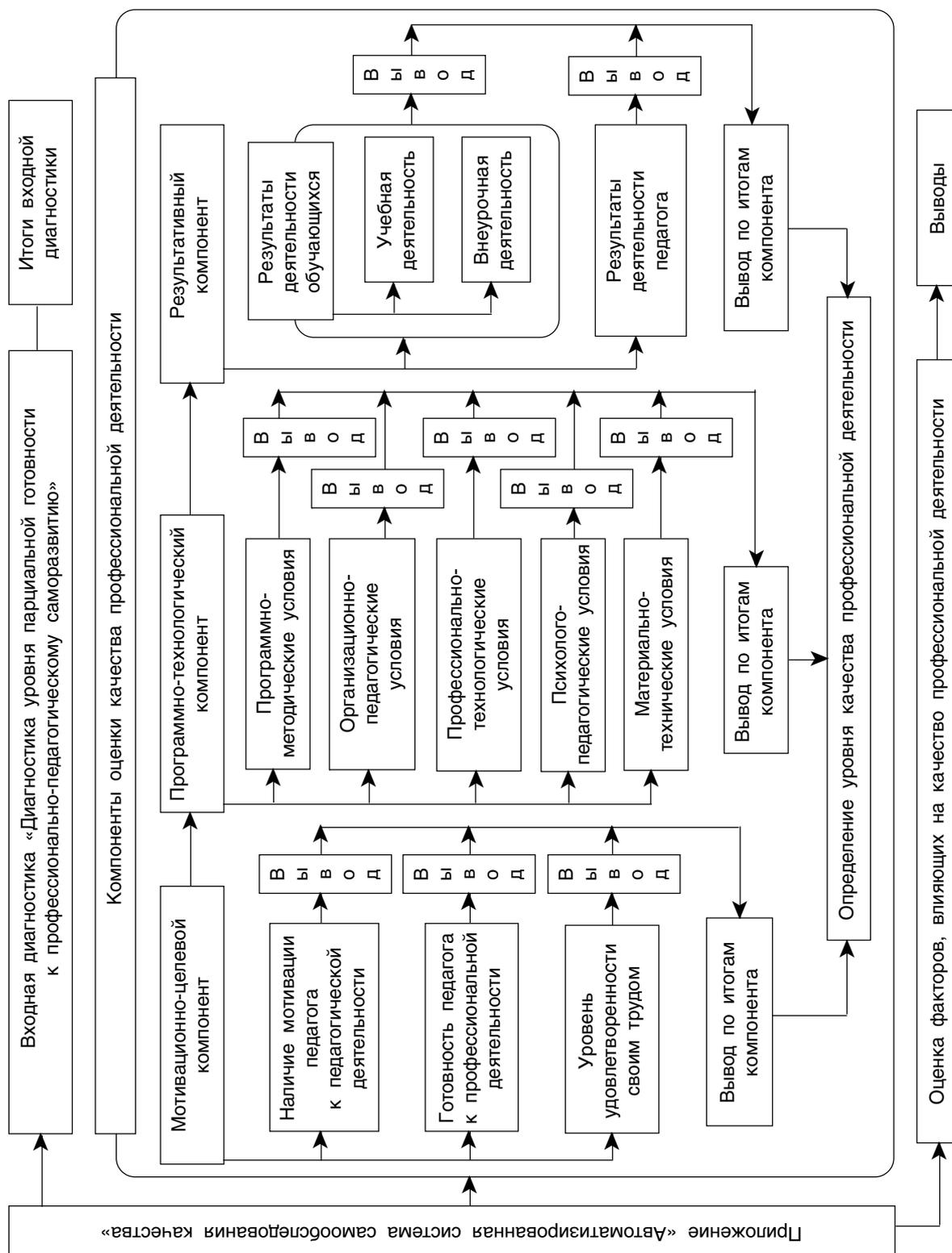
✓ система повышения квалификации (дополнительное профессиональное образование) в условиях, соответствующих его готовности к повышению своего уровня, побуждаемое результатами самообследования профессиональной деятельности;

✓ методическая работа в школе (работа методических объединений, творческих и проблемных групп, система внут-

По результатам проведенной процедуры самообследования педагог получает подробный отчет по каждому компоненту профессиональной деятельности.

Схема 2

Структура автоматизированной системы самообследования качества профессиональной деятельности педагога



ришкольных курсов повышения квалификации, тьюторское сопровождение, проведение круглых столов, мастер-классов, семинаров и пр.), организованная на основе результатов самообследования педагогом качества своей профессиональной деятельности для разрешения выявленных профессиональных затруднений;

✓ самообразование — построение индивидуального маршрута образования по результатам проведенного самообследования.

Сегодня в стадии разработки находится структурный компонент автоматизированного приложения, определяющий факторы, влияющие на качество профес-

сиональной деятельности, которые в свою очередь будут разделены на внутренние (зависящие от личности педагога) и внешние (зависящие от среды, в которой педагог осуществляет профессиональную деятельность).

Таким образом, разработанное нами приложение «Автоматизированная система самообследования качества профессиональной деятельности педагога» может быть использована как оперативный и доступный способ, позволяющий педагогу быстро и точно выявить уровень качества своей профессиональной деятельности и определить перспективы для дальнейшего саморазвития.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Беспалько, В. П.* Разработка методики дидактической оценки / В. П. Беспалько // Советская педагогика. — 1985. — № 5. — С. 72—75.
2. *Казарицкая, Т. А.* Компетентность учителя: инструментарий оценки и самооценки / Т. А. Казарицкая // Директор школы. — 2004. — № 6. — С. 16—24.
3. *Митина, Л. М.* Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. — М. : Флинта ; Моск. психолого-соц. ин-т, 1998.
4. *Плескач, Л. Е.* Обучение учителей самоанализу педагогической деятельности как составная часть системы внутришкольного управления : дис. ... канд. пед. наук / Л. Е. Плескач. — М., 1983.
5. *Реан, А. А.* Психология и педагогика : учебное пособие / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. — СПб. : Питер, 2010.
6. *Сафонова, О. А.* Управление качеством образования в дошкольном образовательном учреждении / О. А. Сафонова. — М. : Академия, 2011.
7. *Селевко, Г. К.* Технология саморазвития личности школьника / Г. К. Селевко. — М. : Народное образование, 1998.
8. *Симонов, В. П.* Директору школы об управлении учебно-воспитательным процессом / В. П. Селевко. — М. : Педагогика, 1987.
9. *Фетискин, Н. П.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. — М. : Изд-во Института психотерапии, 2002.
10. *Ямбург, Е. А.* Что принесет учителю новый профессиональный стандарт педагога? / Е. А. Ямбург. — М. : Просвещение, 2014.



## ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ДЕТСКОГО ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА В РОССИИ

М. В. ЛУПАНДИНА,  
аспирант НИРО,  
старший преподаватель кафедры теории  
и практики воспитания и дополнительного образования НИРО,  
заместитель директора по методической  
и инновационной деятельности ГБУ ДО ЦРТДиЮ НО  
*mvlupandina@mail.ru*

В статье представлен исторический экскурс становления и развития отечественного внешкольного образования в области технического творчества, проводится параллель с проблематикой обновления данной сферы в наши дни.

The article presents a historical outline of the formation and development of domestic extracurricular education in the field of technical creativity, a parallel is being made with the problems of updating this sphere in our days.

**Ключевые слова:** *дополнительное образование, педагог дополнительного образования, техническое творчество, профессиональное развитие педагога дополнительного образования*

**Key words:** *supplementary education, professionalism, additional education teacher, technical creativity, professional development of the additional education teacher*

**Р**азвитие науки и техники определяет необходимость создания мобильных образовательных систем, в которых современным школьникам предоставляется возможность выбора и построения персонализированных маршрутов изучения технических дисциплин. Возникающие задачи определяют иные запросы к образованию, выходящие за рамки основной образовательной программы, поскольку речь идет о дополнительном образовании детей.

Согласно данным НИУ Высшая школа экономики, лишь немногим более 10 % детей охвачено программами технической направленности в системе дополнительного образования. Данный показатель планируется увеличить в два раза к 2020 году, и Министерством образования и науки РФ определена задача более широкого вовлечения детей в программы технического и инженерного творчества

[5]. В связи с этим возникают вопросы: каким образом происходила актуализация становления детского технического творчества в истории страны? Какие механизмы позволяли осуществлять развитие данной сферы, стимулировали подготовку кадров для внешкольной работы с детьми? Поиск ответов позволит более осмысленно подойти к решению задач активизации освоения подрастающим поколением дополнительных образовательных программ *технической* направленности.

Теоретические и методические идеи современной системы дополнительного образования детей были заложены еще в дореволюционной России. В трудах великих русских педагогов Н. И. Пирогова, Л. Н. Толстого, К. Д. Ушинского и др. были сформулированы идеи процесса образования, предполагающего внимание воспитателя к развитию не только при-

родных склонностей ребенка, но и «желания и способности приобретать новые знания» [6; 7]. Последовательный разработчик теории и практики внешкольного образования в дореволюционную эпоху Е. Н. Медынский предлагал рассматривать теорию внешкольного образования как часть науки о воспитании человека [2, с. 134].

Изменение технологического оснащения производства в конце XIX века, развитие новых технологий, требующих подготовки квалифицированных работников, определили возникновение добровольных творческих объединений любителей науки и техники, а также обществ и организаций, занимавшихся вопросами образования рабочих и объединяющих представителей техники, науки и промышленности. Активность данных объединений и обществ влияла на развитие «ремесленного любопытства детей и молодежи» [8]. Так, в 1904 году в Москве открылся городской Народный дом, при котором начал работать клуб для детей, по профилю деятельности напоминающий детскую техническую станцию [1, с. 224]. Однако считалось, что в то время реализацией своих технических склонностей дети занимались *самостоятельно* — «по собственному усмотрению и разумению» [8].

Этот исторический этап развития внешкольного образования характеризовался

Приблизительно к 1925 году стало совершенно понятно, что без обеспечения должного уровня экономического развития, без невероятного скачка науки, оборонной и тяжелой промышленности обойтись не получится.

в целом *досуговой* направленностью, предполагающей ослабление неблагоприятного воздействия обстановки рабочих поселков и городских окраин на социализацию детей из беднейших слоев насе-

ления. Все формы внешкольной работы, апробируемые взрослым (выступающими в тот период в качестве педагогов-внешкольников), по сути, являлись средством привлечения детей к интересному досугу и решения задач социального воспитания.

Уже сразу после событий Октябрьской революции, в ноябре 1917 года в Народном комиссариате просвещения был создан отдел внешкольного образования, одной из задач которого являлось открытие курсов *инструкторов по внешкольному образованию*. Таким образом, можно сказать, что организация внешкольного образования детей и подготовка педагогов-внешкольников приобретала государственный статус. Большую теоретическую и практическую поддержку внешкольному образованию в те годы оказывали Н. К. Крупская и А. В. Луначарский, которые были убеждены в возможности эффективного решения вопросов воспитания и образования человека нового общества с помощью учреждений внешкольной работы.

Приблизительно к 1925 году стало совершенно понятно, что без обеспечения должного уровня экономического развития, без невероятного скачка науки, оборонной и тяжелой промышленности обойтись не получится (Советский Союз к тому времени едва достигал уровня 1913 года), поэтому был взят курс на индустриализацию. Стране были нужны специалисты технических областей, необходимо было подготовить молодежь к выбору и освоению соответствующих профессий, поэтому развитие технического творчества стало одной из *приоритетных* задач внешкольного образования.

Кто же занимался развитием технических способностей и навыков у детей в то время? В качестве руководителей кружков часто привлекались люди самых разных профессий — от рабочих до ученых. Еще с 1922 года при пионерских отрядах создаются *технические кружки и мастерские*, с 1923 года массово развивается спортивный *авиамоделлизм*, а уже в 1923—1925 годах под влиянием идей электрификации страны и плана ГОЭЛРО открываются *электротехнические кружки*. Наконец, в 1926 году создается Центральная детская техническая станция. Через год подобных станций в стране

насчитывалось уже 15, а в 1941 году — 1038. Эти цифры свидетельствуют о выполнении социального заказа на всемерное обеспечение актуализации и интереса подрастающего поколения к науке и технике. Более того, формы вовлечения детей в техническую сферу становятся более разнообразными: в 1935 году в Тбилиси создается первая *детская железная дорога*, в 1936 году в Сталинграде — первое *детское речное пароходство*. После знаменитой эпопеи спасения состава полярной и научной экспедиции — экипажа парохода «Челюскин» — развивается такая форма внешкольного образования, как *радиотелефонные соревнования юных радиолюбителей*.

Следует подчеркнуть, что становление новых видов деятельности в такой направленности внешкольного образования, как техническое творчество, идет вслед за развивающимися потребностями молодого государства. Так, в годы Великой Отечественной войны наибольшее развитие получают кружки связистов, автомобилистов и трактористов. Во дворцах и домах пионеров, на станциях юных техников создаются столярные и слесарные мастерские. Прослеживается четкая стратегическая линия: развитие интереса детей и молодежи к определенным профессиям и обеспечение наличия данных специалистов уже в сфере производства. Но несмотря на то что количество технических кружков множится, кадровый вопрос подготовки педагогов-внешкольников оказывается не до конца решенным. Опыт создания внешкольных отделений при педагогических институтах и техникумах оказывается неудачным. Впоследствии они реорганизовываются в отделения детского коммунистического движения, которые занимаются подготовкой кадров для пионерских организаций, одновременно считавшихся и специалистами по внешкольной работе с детьми [3].

В 1945 году в стране принимаются меры для восстановления разрушенной сети станций юных техников и создания

новых технических станций, определяет новая приоритетная задача — усиление *образовательной составляющей* внешкольной работы.

Постепенно в сфере технического творчества начинает развиваться рационализаторство и изобретательство, создаются научные общества учащихся (НОУ), малые академии наук (МАН); к работе в качестве руководителей кружков привлекаются инженерно-технические кадры. Созданные факультеты общественных профессий на базе сельскохозяйственных и педагогических вузов позволяли выпускникам становиться активными организаторами внешкольной работы с детьми, в том числе и в качестве руководителей технических кружков.

Внешкольные учреждения советской эпохи были воспроизведением всего многообразия экономических, социальных, культурных и политических элементов действующей общественной системы, и в этом «уникальном сочетании игры и труда» внешкольное воспитание в СССР выступало весомым фактором социализации подрастающих поколений» [4].

Итак, сначала детское техническое творчество развивалось от ремесленничества и реконструкций к практико-ориентированному конструированию и моделированию. Затем в реконструкции вносились элементы рационализации, развивалось «опытническое» изобретательство. Наконец, в детское техническое творчество стали привноситься учебно-исследовательская и научно-техническая составляющие.

Анализируя историю становления технической направленности внешкольного образования, можно сделать вывод о том, что необходимость разработки новых технологий, актуализация запросов развивающейся науки и техники диктовали приоритетность активизации развития детского технического творчества. Решалась

---

Несмотря на то что количество технических кружков множится, кадровый вопрос подготовки педагогов-внешкольников оказывается не до конца решенным.

эта задача «всем миром» — люди разных профессий и образовательного уровня принимали участие в стимулировании познавательных, исследовательских, изобретательских способностей населения, прежде всего детей и молодежи.

Технический прогресс определялся не только социальным и государственным запросом: работала *система воспитания нового человека*, определяющая ценности и смыслы педагогической деятельности, прежде всего в сфере технического творчества.

Социально-экономическая ситуация в стране в конце XX века и первые годы XXI века привела к потере наиболее ресурсоемких вариантов дополнительного образования в сфере технического творчества, замене их, в большей степени, на варианты художественного творчества или «художественного труда». Заметим, что это происходило на фоне общего падения престижа научно-технического труда и рационализаторско-изобретательского творчества в стране.

Сегодня ситуация в развитии детского технического творчества начинает меняться в связи новой концепций допол-

нительного образования. Современный этап развития технического творчества связан с инновационным развитием науки и техники, активным внедрением робототехнических конструкций, 3D-моделирования, виртуальных технических объектов. Страна в условиях инновационного экономического развития активно нуждается в специалистах технического профиля — в современных инженерах и инженерах будущего. Сегодняшним школьникам, которые являются не только пользователями, но и творцами техносферы, предстоит жить в мире технологий, которые еще не разработаны.

Это требует изменений и в организации образовательной деятельности, и прежде всего в подготовке самих педагогов — руководителей творческих объединений технической направленности. Выявление необходимых профессиональных и над-профессиональных (что более важно) компетенций педагогов в сфере детского технического творчества, проектирования возможностей и путей развития педагога-профессионала становится одной из актуальных задач системы дополнительного образования.

## ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Дейч, Б. А.* Внешкольная работа с детьми в конце XIX — начале XX вв. в контексте проблем социального воспитания / Б. А. Дейч // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. — 2011. — № 2. — Т. 17. — С. 223—227.
2. *Дейч, Б. А.* Становление и развитие внешкольной работы в России: региональный аспект (конец XIX века — начало 90-х гг. XX века) / Б. А. Дейч [и др.]. — Новосибирск, 2011.
3. *Каргина, З. А.* Из истории подготовки педагогов-внешкольников в системе высшего и среднего образования / З. А. Каргина // Высшее образование сегодня. — 2012. — № 5. — С. 70—74.
4. *Куприянов, Б. В.* Как сохранить учреждения дополнительного образования детей? / Б. В. Куприянов // URL: [http://www.ucheba.com/met\\_rus/k\\_dopobraz/title\\_main.htm](http://www.ucheba.com/met_rus/k_dopobraz/title_main.htm).
5. *Ливанов, Д. В.* О повышении доступности дополнительного образования детей : доклад / Д. В. Ливанов // URL: <http://government.ru/news/21488/>.
6. *Сухомлинский, В. А.* Павлышская средняя школа / В. А. Сухомлинский. — М. : Просвещение, 1969.
7. *Ушинский, К. Д.* Хрестоматия по истории педагогики : в 4 т. / под общей ред. С. А. Каменева. — М., 1936. — Т. IV.
8. *Ярцев, Н. Н.* Становление и развитие системы детского технического творчества в условиях дополнительного образования (на примере Самарской области) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. Н. Ярцев. — Ульяновск, 2006.



## РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ МАЛОГО ГОРОДА: ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ

М. В. ГРИНИНА,  
аспирант НИРО,  
заместитель директора по УВР  
Шутиловской основной школы (Первомайск)  
*mariaperv@yandex.ru*

В статье рассматриваются проблемы развития и системное структурирование профессионального образования в социально-экономических условиях малого города.

The article deals with the problems of development and system structuring of vocational education in the social and economic conditions of a small city.

**Ключевые слова:** *инновационная деятельность, персонификация профессионального образования*

**Key words:** *innovative activities, personification of professional education*

Одной из основных тенденций развития государства является его регионализация. Создание особых экономических зон, территорий опережающего развития — яркое подтверждение высоких темпов регионализации современного государства. Важным аспектом данного процесса является развитие малых городов.

«Малый город — это районный центр областного, краевого или республиканского подчинения; в подавляющем большинстве случаев это город или (очень редко) поселок городского типа» [9, с. 46]. При отнесении той или иной территориальной единицы к категории малого города необходимо учитывать следующие критерии: величина (количество населения), производственные функции города (количество производственных предприятий), развитие социальной и рыночной инфраструктуры, наличие сетей коммунально-бытового, торгового, культурного, образовательного, информационного об-

служивания, потребность в транспорте [9, с. 51].

В указанной формулировке малый город имеет четкое положение в структуре территориальных образований: это город третьего уровня, но первый в том обширном пространстве сельских населенных пунктов, к которому стягиваются нити профессионального образования всего района.

Исследование процессов деятельности профессиональной образовательной организации в рассматриваемых социально-экономических условиях потребовало изучения ключевого понятия «образовательное пространство малого города». Проблемы его функционирования сформулированы в работах С. В. Слинкина [8; 9]. К их числу автор относит:

✓ отсутствие целостного подхода к развитию образовательного пространства профессиональной образовательной организации с позиции региональных особенностей малых городов;

✓ недостаточно полное исследование закономерностей, принципов и механизмов развития образовательного пространства профессиональной образовательной организации в условиях малого города.

Однако несмотря на внимание ряда исследователей к проблеме развития образовательного пространства малого города, в целом в научно-теоретическом аспекте данный вопрос является недостаточно разработанным, что в известной степени определяет актуальность предпринимаемого нами исследования.

Проблемы развития современного общества диктуют новые требования к профессиональному образованию, требуют его обновления в содержательном, организационном, управленческом и других отношениях.

В своем исследовании мы опираемся на труды, в которых проанализированы проблемы функционирования систем образования малых городов. В этом направлении работали такие ученые, как В. В. Гаврилюк, В. Н. Гончарова, В. И. Губанова, Е. А. Дунаева, В. М. Лопаткина, В. Г. Новикова, Ю. П. Прибыльский, Г. К. Скачкова и др.

Разработке теоретических подходов к изучению социальных, экономических и культурных характеристик малых городов посвящены труды Н. П. Анциферова, А. Д. Арманда, В. Л. Глазычева, И. М. Гревса, В. Г. Давидовича и др.

Модели учебных заведений новых типов исследованы в трудах Р. Н. Абрамова, В. Н. Васильева, С. А. Белякова, А. О. Грудзинского,

И. В. Павлюткина и др.

Основной идеей модернизации отечественной системы профессионального образования является удовлетворение запросов граждан страны на получение необходимого уровня и качества профессионального образования [1, с. 4].

Для удовлетворения данных потребностей в социально-экономическом пространстве малого города, на наш взгляд, должны быть созданы определенные условия:

✓ формирование образовательной среды как социокультурного пространства в профессиональных образовательных организациях малого города;

✓ создание гибких систем обучения, обеспечивающих высокое качество образовательной и профессиональной подготовки обучающихся;

✓ реализация возможностей и способностей обучающихся;

✓ сотрудничество профессиональных образовательных организаций с производственными структурами малого города;

✓ инновационная деятельность в рамках профессиональных образовательных организаций малого города.

В проведенных ранее исследованиях образовательного пространства Нижегородской области упоминается большое влияние на него образовательных пространств малых городов. Проблема функционирования образовательного пространства крайне актуальна, в особенности для малых городов, где кроме одной профессиональной образовательной организации нет других учебных заведений и низок уровень профессиональной культуры.

Анализ деятельности профессиональных образовательных организаций Нижегородской области, реализующих региональный инновационный проект ГБОУ ДПО НИРО «Проектирование профессиональной образовательной организации как открытой образовательной системы» (информация о проекте представлена на сайте <http://niro.nnov.ru/?id=23037>), позволяет сделать вывод о том, что в современных условиях профессиональная образовательная организация может и должна функционировать в рамках новой модели, постоянно контактируя с социально-экономическим пространством и учитывая все факторы внешней и внутренней среды.

Основной идеей модернизации отечественной системы профессионального образования является удовлетворение запросов граждан страны на получение необходимого уровня и качества профессионального образования.

Большой процент профессиональных образовательных организаций располагается на территории малых городов и поселений, и им приходится особенно сложно конкурировать с образовательными организациями больших городов.

Государством определены стратегические задачи развития профессиональных образовательных организаций, зависящие от профессионализации профессиональной образовательной организации и социокультурного пространства, в котором она функционирует.

Перед профессиональной образовательной организацией малого города стоит непростая задача сосредоточить все свои ресурсы на развитии образовательной среды как социокультурного пространства. При этом в основу инновационной деятельности образовательных организаций положены системный и программно-целевой подходы [5, с. 124].

Системный подход — научный метод познания сложно организованных объектов через вычленение совокупности составляющих этот объект ключевых элементов и связей между ними [6, с. 110]. Посредством этого подхода все структуры образовательной организации функционируют как единый «организм». Если системный подход нацелен на формирование единого пространства из множества элементов, то программно-целевой подход вырабатывает траекторию движения всех элементов этой системы.

В широком смысле слова программно-целевой метод есть способ решения крупных и сложных проблем посредством выработки и реализации системы программных мер, ориентированных на цели, достижение которых обеспечивает решение возникших проблем [3, с. 342]. Таким образом, в профессиональной образовательной организации малого города, занимающейся инновационной деятельностью, должна быть выработана система управленческих решений, направленных на достижение поставленной цели.

Система образования в малом городе как органическая часть общественного организма выполняет социальный заказ, который непрерывно изменяется с развитием общества. Она вынуждена гибко перестраиваться, осоз-

навая свои новые цели на пути к социальному прогрессу. Отставание образования от ускоряющихся темпов изменения в других социальных сферах ведет к серьезным отрицательным последствиям: «подобно тому, как взрослый человек не может носить одежду, которая годилась ему в детстве, так и система образования не может противостоять требованию перемен в то время, когда все вокруг изменяется» [8, с. 72]; «содержание образования неотделимо от средств его представления» [4, с. 98]. Это означает, что в личностно ориентированном образовании человек как высшая цель должен быть включен в его содержательно-смысловой контекст, то есть и содержание, и средства должны предусматривать максимальные возможности развития творческого потенциала как обучаемых, так и обучающихся малого города.

Как средство воплощения в практику малого города социального заказа содержание образования должно отражать все многообразие факторов, причастных к его возникновению и функционированию. Проблема содержания образования является объектом острой идеологической борьбы различных влиятельных сил за управление профессиональной образовательной организацией, и опосредованно через нее — обществом. История педагогики показывает, что государство через систему образования способно инициировать, фасилитировать или дискредитировать те или иные тенденции педагогического процесса. И. Л. Подласый выделяет системы, которые в наибольшей степени обуславливают формирование содержания образования:

В профессиональной образовательной организации малого города, занимающейся инновационной деятельностью, должна быть выработана система управленческих решений, направленных на достижение поставленной цели.

- ✓ принятые цели;
- ✓ социальные и научные достижения;
- ✓ социальные потребности;
- ✓ личные потребности учащихся;
- ✓ педагогические возможности [7, с. 42].

Нами были проанализированы подходы к определению и описанию терминов «образовательное пространство», «социально-образовательное пространство», «образовательный социум» и др. [5, с. 19, 36]. При этом наибольший интерес представляют исследования, рассматривающие данные понятия применительно к региональному уровню, и прежде всего к Приволжскому федеральному округу.

«Одной из важнейших задач развития системы образования региона становится задача формирования нового члена общества с высоким уровнем профессионализма, нацеленного на непрерывное саморазвитие, способного не только адаптироваться к стремительно меняющимся социально-экономическим условиям, но и обеспечить своей профессиональной деятельностью стабильное развитие региона» [9, с. 79]. По нашему мнению, ведущую роль в решении данной задачи должны сыграть профессиональные образовательные организации, расположенные в малом городе.

Необходимо отметить, что профессиональная образовательная организация может влиять на образовательное пространство малого города в двух направлениях:

- ✓ косвенное (опосредованное) влияние профессиональной образовательной организации на уровень образования населения региона через своего выпускника;

- ✓ прямое (непосредственное) влияние профессиональной образовательной организации на профессиональную среду малого города и прилегающих к нему территорий.

В связи с вышесказанным на этапе проектирования модели профессиональной образовательной организации важно обратить внимание на профессиональный потенциал региона и малого города, основываясь на многовековых традициях и опыте, сформированных региональной системой образования в предыдущие периоды развития.

Таким образом, можно утверждать, что в настоящее время в российском образовании набирает силу процесс регионализации, формирования региональных систем образования, интегрирования образования всех видов в единую систему образования.

Такая система предназначена удовлетворять весь спектр образовательных потребностей и интересов населения региона. Проявление данной тенденции отражает объективные процессы российской социально-экономической действительности, обеспечивает практическую реализацию принципов демократизации и гуманизации образования, модернизацию отечественного образования. Региональные системы образования становятся основой для разработки оптимальной стратегии развития российского образования, обеспечивающей не столько его выживание, сколько устойчивое развитие и превращение в фактор действительно свободного самоопределения каждой личности, социально-экономического процветания страны в целом.

## ЛИТЕРАТУРА

---

1. Постановление Правительства РФ от 4 октября 2000 г. № 751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» // URL: <https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html>.
2. *Большичева, Е. В.* Проблематика исследований феномена персонификации в образовательном процессе / Е. В. Большичева // Вісник післядипломної освіти. — 2010. — Вып. 1. — Ч. 2 ; URL: [http://ecofacilitation.ucoz.com/index/elena\\_bolycheva\\_problematika\\_issledovaniy\\_fenomena\\_personifikacii\\_v\\_obrazovatelnom\\_processe\\_rus/0-19](http://ecofacilitation.ucoz.com/index/elena_bolycheva_problematika_issledovaniy_fenomena_personifikacii_v_obrazovatelnom_processe_rus/0-19).

3. *Васильева, М. С.* Теория и практика программно-целевого управления развитием образовательного учреждения : дис. ... докт. пед. наук / М. С. Васильева. — Улан-Удэ, 2007. — 360 с.
4. *Кульневич, С. В.* Педагогика личности: от концепции до технологии / С. В. Кульневич. — Ростов н/Д : Учитель, 2001. — 160 с.
5. *Мкртычян, Г. А.* Психолого-педагогическая экспертиза в образовании (теория и практика) : дис. ... докт. психол. наук / Г. А. Мкртычян. — Н. Новгород, 2002. — 351 с.
6. *Новиков, А. М.* Педагогика : словарь системы основных понятий / А. М. Новиков. — М. : ИЭТ, 2013. — 268 с.
7. *Подласый, И. П.* Педагогика: новый курс : учебник для студентов педагогических вузов : в 2 кн. / И. П. Подласый. — Кн. 1. — М. : ВЛАДОС, 1999. — 576 с.
8. *Слинкин, С. В.* Вуз в малом городе: концепция и модель развития : монография / С. В. Слинкин. — Тюмень : Изд-во Тюменского государственного университета, 2010. — 180 с.
9. Словарь-справочник по местному самоуправлению (термины, понятия, определения из российского законодательства). — Вып. 9 / сост. : Л. Ф. Апт, А. Г. Ветров, Т. А. Дорофеева. — М. : МОНФ, 1999. — 128 с.
10. Философия образования для XXI века / под ред. Н. Н. Пахомова, Ю. Б. Тупталова. — М. : Логос, 1992. — 208 с.
11. *Яковлева, Н. О.* Педагогическое проектирование инновационных систем : автореф. дис. ... докт. пед. наук / Н. О. Яковлева. — Челябинск, 2003. — 43 с.



### **ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**М. С. ЗАДВОРНАЯ,**  
соискатель СПб АППО,  
старший преподаватель кафедры  
дошкольного образования СПб АППО  
[marina-slavovna@yandex.ru](mailto:marina-slavovna@yandex.ru)

В статье показана практическая значимость результатов исследования формирования готовности воспитателей к личностно ориентированному взаимодействию с детьми дошкольного возраста. Особое внимание автор уделяет программе «Личностно ориентированное взаимодействие как принцип реализации ФГОС ДО», реализуемой в Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. Рассматривается перспективное направление решения проблемы информационного и учебно-методического обеспечения учебной деятельности в системе дополнительного профессионального образования.

The article presents the practical significance of research results of formation of readiness of teachers to learner-oriented interaction with children of preschool age. Special attention is paid to the program «Student-centered interaction as a principle of implementation of the FSES TO» implemented in Saint-Petersburg Academy of postgraduate pedagogical education. Considered a promising direction of solving the problems of information and methodological support of educational activities in the system of additional professional education.

**Ключевые слова:** *практическая значимость, лично ориентированное взаимодействие, компетенции, компетентность, коуч-бук, дистанционное обучение, образовательный портал*

**Key words:** *practical significance, learner-centered interaction; competence; competency, coaching book, distance learning, educational portal*

**В** настоящее время в России идет интенсивный процесс модернизации системы образования, необходимость которого обусловлена следующими факторами:

✓ особенностями социальных, экономических, информационных, политических процессов, происходящих в России и мире, находящих отражение в ценностно-целевых ориентирах современного образования;

✓ особенностями модернизации системы общего, в том числе дошкольного образования в России (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» впервые определил статус дошкольного образования как ступени системы общего образования);

✓ изменениями качества профессиональной деятельности педагога дошкольного образования, зафиксированными в стандарте профессиональной деятельности и ориентированными на ряд требований к педагогу.

Таким образом, модернизация образования на современном этапе является основной задачей российской образовательной политики, а педагог становится ключевой фигурой как модернизации образования, так и реализации федерального государственного образовательного

стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) [6]. Наиболее актуальным системным преобразованием, на наш взгляд, является внедрение профессионального стандарта педагога, предъявляющего определенные требования к квалификации педагога дошкольного образования и его профессиональным компетенциям [4].

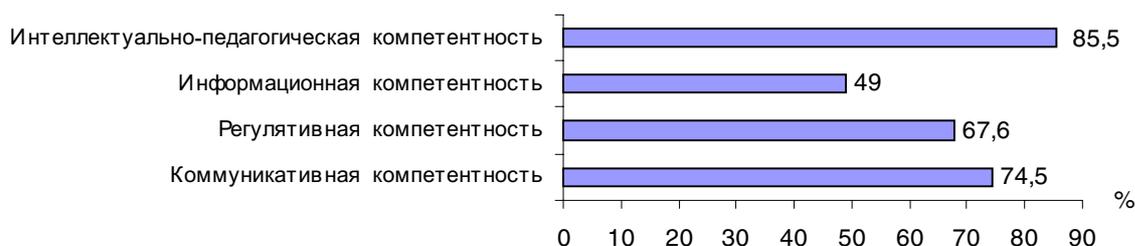
Поэтому перед системой дополнительного профессионального образования (ДПО) стоит важная задача подготовки компетентного, конкурентоспособного специалиста, готового к дальнейшему самообразованию и саморазвитию, владеющего технологиями лично ориентированного взаимодействия [2].

С целью определения образовательных потребностей и затруднений педагогов дошкольных образовательных организаций (ДОО) в соответствии с ФГОС ДО нами было проведено анкетирование более 460 воспитателей из 18 районов Санкт-Петербурга.

Не приводя в статье подробно результаты анкетирования, отметим ответы респондентов на ряд вопросов. Например, респондентам было предложено определить основные составляющие профессиональной компетентности педагога, которые, на их взгляд, наиболее ему необходимы (см. диаграмму 1).

Диаграмма 1

**Необходимые составляющие профессиональной компетентности педагога**



Респонденты выделили *интеллектуально-педагогическую компетентность* (85,5 %), то есть умение применять полученные знания, опыт в профессиональной деятельности для эффективного обучения и воспитания, способность воспитателя к инновационной деятельности. *Информационную компетентность* выделили 49 % респондентов.

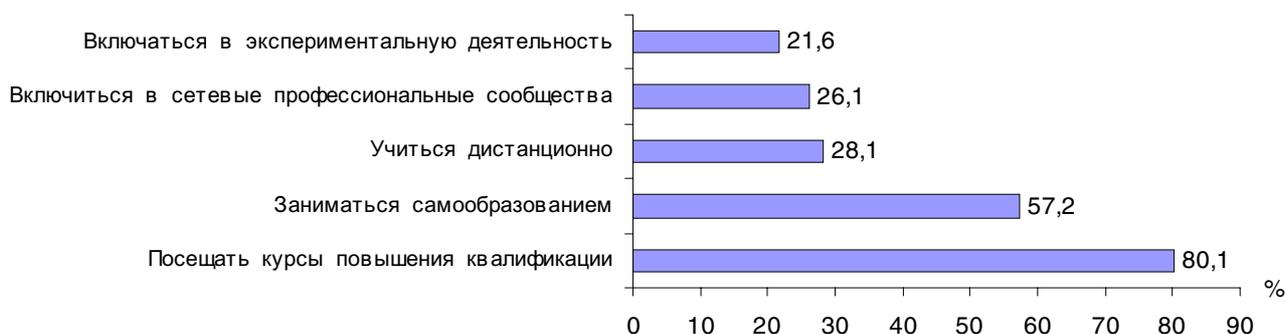
Анализ анкет помог выявить, что 25,5 % респондентов не отметили *коммуникативную* и 32,4 % — *регулятивную компетентности*.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что данные респонденты не понимают значимость таких профессиональных компетентностей, как умение общаться с окружающими, контролировать свои поведение и эмоции, владение речевыми навыками, способность к рефлексии, стрессоустойчивость.

Респондентам было предложено ответить на вопрос: «Что Вы готовы сделать, чтобы овладеть технологиями лично ориентированного взаимодействия?» (см. диаграмму 2).

Диаграмма 2

**Ответы на вопрос: «Что Вы готовы сделать, чтобы овладеть технологиями лично ориентированного взаимодействия?»**



Большинство респондентов считают, что для овладения лично ориентированными технологиями необходимо пройти обучение на курсах повышения квалификации (80,1 %), каждый второй считает достаточным заниматься самообразованием (57,2 %). Остальные, примерно в равных частях, предпочли обучаться дистанционно (28,1 %) либо включиться в сетевые профессиональные сообщества (26,1 %) или в экспериментальную деятельность (21,6 %).

Анкета предполагала также ответ на вопрос: «Возникают ли у Вас сложности при организации лично ориентированного взаимодействия с детьми дошкольного возраста?» Ответы показали, что более 29 % респондентов не мотивированы к установлению лично ориентированного взаимодействия с детьми, 31 %

не владеют знаниями для осознанного регулирования этого процесса, более 30 % воспитателей не владеют способами организации указанного взаимодействия, 10 % не ответили на вопрос. Таким образом, анализ ответов показал, что у воспитателей ДОО недостаточный уровень готовности к лично ориентированному взаимодействию с детьми дошкольного возраста.

С учетом данных тенденций подготовка воспитателей в системе ДПО должна быть нацелена на обеспечение осознания лично ориентированного взаимодействия. Поэтому изучение проблемы подготовки воспитателей к лично ориентированному взаимодействию с детьми дошкольного возраста является актуальной. Практика образования в системе ДПО свидетельствует о недостаточном вни-

мании к этому вопросу. Востребованность новых форм, методов и технологий лично-стно ориентированного взаимодействия обнаруживает ряд противоречий, возникших на стыке старого и нового подходов к образованию, среди которых такие противоречия, как:

✓ между потребностью системы ДПО в подготовке воспитателей ДОО к лично-стно ориентированному взаимодействию с детьми и отсутствием специальных программ такой подготовки в структуре ДПО;

✓ между необходимостью профессиональной подготовки воспитателей к лично-стно ориентированному взаимодействию с детьми дошкольного возраста и неразработанностью соответствующего организационно-методического обеспечения такой подготовки;

✓ между необходимостью реализации интернет-поддержки в образовательном процессе системы ДПО и недостаточной разработанностью организационно-педагогических условий ее использования.

Таким образом, цель нашего исследования заключается в разработке научно-обоснованного содержания, форм и методов формирования готовности воспитателей к лично-стно ориентированному взаимодействию с детьми дошкольного возраста в процессе профессионального образования.

В нашем исследовании «готовность воспитателей к лично-стно ориентирован-

Востребованность новых форм, методов и технологий лично-стно ориентированного взаимодействия обнаруживает ряд противоречий, возникших на стыке старого и нового подходов к образованию.

ному взаимодействию с детьми дошкольного возраста» рассматривается как сформировавшаяся в процессе целенаправленного обучения способность к выполнению определенной профессиональной деятельности,

основанной на знании индивидуальных особенностей детей и проявлении единства трех его характеристик, таких как психолого-педагогическая категория; направленность личности и деятельности воспитателя; стратегия обучения.

В рамках исследования данной проблемы мы планируем получить следующие результаты:

✓ будет разработана программа по повышению педагогической компетентности воспитателей в построении лично-стно ориентированного взаимодействия с детьми дошкольного возраста;

✓ будет определено организационно-методическое обеспечение подготовки воспитателей в системе ДПО к лично-стно ориентированному взаимодействию с детьми дошкольного возраста;

✓ будет разработана инновационная модель подготовки воспитателей в системе ДПО к лично-стно ориентированному взаимодействию с детьми дошкольного возраста с использованием интернет-ресурсов.

Рассмотрим эти результаты подробнее.

Актуальность и практическая значимость авторской программы «Лично-стно ориентированное взаимодействие как принцип реализации ФГОС ДО» (72 ч) обусловлена соответствием ее содержания основным тенденциям и требованиям государственной политики в области дошкольного образования. С учетом данных тенденций подготовка воспитателей должна быть ориентирована на обеспечение осознания приоритетности *лично-стно ориентированного взаимодействия*.

По окончании обучения воспитатели смогут продемонстрировать:

✓ *знание и понимание:*

— современных тенденций развития образования в Российской Федерации, приоритетных направлений развития дошкольного образования;

— законов развития личности и проявления личностных свойств, психологических законов периодизации и кризисов развития;

— характеристик и возможности применения различных форм и методов организации и использования лично-стно ориентированных технологий в общении с детьми раннего и дошкольного возраста;

— лично ориентированных подходов к формированию условий реализации образовательной деятельности в ситуации развивающего вариативного дошкольного образования;

— особенности проведения лично ориентированных технологий в образовательной работе с детьми дошкольного возраста;

✓ *трудовые действия и умения:*

— анализировать профессиональные затруднения и профессиональные проблемы при внедрении в практику работы лично ориентированных технологий, способствующих становлению личности ребенка дошкольного возраста в соответствии с ФГОС ДО;

— выявлять в ходе наблюдения поведенческие и личностные проблемы воспитанников, связанные с особенностями их развития;

— организовывать образовательный процесс на основе непосредственного общения с каждым ребенком с учетом его особых образовательных потребностей;

— применять методы личного развития детей раннего и дошкольного возраста в соответствии с образовательной программой организации;

— разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты, индивидуальные программы развития, и индивидуально ориентированные образовательные программы с учетом личностных и возрастных особенностей, потребностей ребенка;

— анализировать, выбирать и реализовывать лично ориентированные технологии в образовательной работе с детьми дошкольного возраста.

Учебная авторская программа «Лично ориентированное взаимодействие как принцип реализации ФГОС ДО» состоит из введения в проблему и трех модулей.

Во введении в проблему «Глубинные изменения Детства», раскрывается проблема детства; рассматриваются характер

и степень изменений современного детства и проблемы организации образования на исторически новом уровне развития общества.

*Первый модуль* «Государственная политика в области дошкольного образования на современном этапе» раскрывает нормативно-правовые и методологические основы в сфере российского образования, основные направления развития системы российского образования в условиях реализации ФГОС ДО.

*Второй модуль* отражает основы индивидуального и дифференцированного подхода в практике воспитателя ДОО, что представляет собой организацию образовательного процесса с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников (межполушарная асимметрия, гендерные особенности, ведущий канал восприятия и др.).

В тематике *третьего модуля* рассматриваются теоретические основы лично ориентированного подхода в педагогической деятельности, технологии лично ориентированного взаимодействия воспитателя с детьми, используемые в образовательном процессе ДОО.

Учебный процесс представляет собой сочетание разнообразных форм и методов активного обучения слушателей. Приоритетные формы обучения: открытые мероприятия, дискуссионные клубы, аукционы, мастер-классы, семинары-практикумы, деловые игры и ролевые игры, проекты, творческие лаборатории, сетевые профессиональные сообщества, использование коуч-бука.

При взаимодействии преподавателя со слушателями в процессе освоения учебной дисциплины используются элементы проблемного обучения (решение проблемных ситуаций, квесты, видеозарисовки).

Одним из важных средств обучения, получивших в последнее время общее

Учебная авторская программа «Лично ориентированное взаимодействие как принцип реализации ФГОС ДО» состоит из введения в проблему и трех модулей.

признание у преподавателей и обучающихся, является рабочая тетрадь. Рабочие тетради по циклу учебных дисциплин вошли в методическую систему обучения полной средней школы, но широкого применения в системе ДПО специалистов этот вид современного дидактического средства в системе самостоятельной работы пока не нашел.

Согласно работам Н. Е. Эргановой, выделяют три вида рабочих тетрадей: информационные, контролирующие и тетради смешанного типа [7]. По мнению ряда исследователей (Л. А. Бордонская, А. А. Виладеберк, С. Е. Старостина, А. П. Тряпицына, Ю. В. Уткина, Н. Л. Шубина, Н. Е. Эганова), рабочая тетрадь должна отражать содержание учебного материала, помогать включению слушателя в познавательную и учебную деятельность, помогать в самостоятельном изучении материала, содержать разные по типу, характеру деятельности и уровню познавательной активности виды заданий, способствовать формированию общепрофессиональных и профессиональных компетенций [5]. Все эти цели и функции сегодня выполняет коуч-бук.

*Коуч-бук* — современная форма рабочей тетради, представляющая собой навигатор, пособие, задачник, который будет содействовать развитию профессиональной компетентности во время обучения, а также являться многофункциональным дидактическим средством, реализующим ряд комплексных функций: сопровождения, обучения, индивидуализации образовательного процесса, информационно-коммуникационной, рефлексивно-оценочной [1].

Достоинства коуч-бука очевидны: системный подбор постепенно усложняющихся заданий; экономия времени слушателя за счет выполнения работы непосредственно на страницах коуч-бука и, как

следствие, возможность выполнения большего числа заданий за меньшее время.

Содержание коуч-бука состоит из введения и нескольких разделов. *Введение* включает в себя обращение к слушателю, раскрывает особенности расположения материала, рекомендации по работе с коуч-буком, расшифровку списка основных обозначений в заданиях, а также «дорожную карту», предназначенную для ориентировки в расположении аудиторий.

*Первый раздел* коуч-бука предназначен для работы с разными определениями и понятиями, работы с текстами и литературой по теме.

*Второй раздел* — это самостоятельная работа, представляющая собой отработку и формирование умений в практических работах, творческих заданиях, по результатам самопроверки и т. д.

*Третий раздел* коуч-бука может включать задания на организацию проектной деятельности.

*Четвертый раздел* — расширение смысловых пространств.

Кроме того, коуч-бук содержит трансфертный лист для оценки впечатлений от курса. Он предназначен для того, чтобы преподаватели могли улучшать свою работу для удовлетворения образовательных запросов слушателей.

Мы полагаем, что коуч-бук будет способствовать освоению теоретического и практического материалов в соответствии со способностями и потребностями слушателя, выступит дидактическим средством, обеспечивающим самостоятельную работу слушателей, контроль и самоконтроль в процессе овладения учебным материалом; даст возможность слушателям обратиться к пройденному материалу в случае пропуска занятий, повторения изученного материала.

Использование материалов коуч-бука возможно при подготовке консультаций для родителей и педагогов, а также выступлений на круглых столах, деловых играх, с целью знакомства и обучения воспита-

Коуч-бук — современная форма рабочей тетради, представляющая собой навигатор, пособие, задачник, который будет содействовать развитию профессиональной компетентности во время обучения.

телей и родителей с технологиями лично-стно ориентированного взаимодействия.

Одним из перспективных направлений решения проблемы информационного и учебно-методического обеспечения учебной деятельности в системе дополнительного профессионального образования являются интернет-ресурсы, созданные специально для использования в процессе обучения слушателей. В работе со слушателями мы предлагаем применять следующие виды интернет-ресурсов:

- ✓ для самостоятельной работы слушателей;
- ✓ для подготовки преподавателя к лекциям;
- ✓ для организации практической работы на лекциях;
- ✓ для самообразования слушателя.

Сегодня в решении образовательных задач недооценены возможности социальных сетей. Социальные сети в интернете находятся на пике популярности, поэтому открываются новые возможности для их использования.

Так, например, социальная сеть «ВКонтакте» может стать дополнительной к аудиторным занятиям формой взаимодействия слушателей и преподавателя. Коммуникативное пространство социальной сети «ВКонтакте» позволит выстроить неформальное общение преподавателей и слушателей, что даст возможность преподавателю организовать лично-стно ориентированное обучение.

Применение технологий форумов поможет всем участникам группы создавать сетевой учебный контент: глоссарии, статьи, обсуждения, мультимедийные библиотеки. Это будет стимулировать самостоятельную познавательную деятельность, способствовать совершенствованию навыков всесторонней оценки; взаимодействие преподавателя и слушателя обеспечит непрерывность учебного процесса, а обсуждение теоретических вопросов и проектных работ слушателей повысит эффективность обучения. Мультимедийность коммуникативного пространства облегчит

загрузку и просмотр в группе видео- и аудиоматериалов, интерактивных приложений и пр. [3].

Нами также рассматривается возможность создания образовательного портала для решения следующих задач:

- ✓ подготовка педагога к занятиям: педагог — образовательный портал;
- ✓ обмен педагогическим опытом: педагог 1 — образовательный портал — педагог 2;
- ✓ самообучение: слушатель — образовательный портал;
- ✓ обучение: слушатель — образовательный портал — педагог;
- ✓ взаимообучение: слушатель 1 — образовательный портал — слушатель 2;
- ✓ обмен информацией между образовательными порталами: образовательный портал 1 — образовательный портал 2;
- ✓ исследовательская деятельность: педагог — образовательный портал — слушатель;
- ✓ анкетирование: слушатель — образовательный портал;
- ✓ форум: слушатель — образовательный портал — педагог;
- ✓ доска объявлений: слушатель — образовательный портал.

Портал должен быть адресован всем субъектам образовательного процесса — воспитателям, преподавателям, родителям.

На наш взгляд, результаты исследования имеет большую практическую значимость, так как могут быть использованы при чтении учебных дисциплин в педагогических вузах и колледжах, при разработке и реализации программ повышения квалификации педагогов дошкольных образовательных организаций.

Педагогическими условиями, обеспечивающими успешность формирования готовности воспитателей к лично-стно ориентированному взаимодействию с детьми дошкольного возраста, являются активное использование форм, методов и средств обучения; специальное обучение

Социальная сеть «ВКонтакте» может стать дополнительной к аудиторным занятиям формой взаимодействия слушателей и преподавателя.

воспитателей технологиям личностно ориентированного взаимодействия с детьми.

Таким образом, разработанная авторская программа подготовки воспитателей к личностно ориентированному взаимо-

действию с детьми дошкольного возраста позволяет подготовить компетентного, конкурентоспособного специалиста, готового к дальнейшему самообразованию и саморазвитию.

## ЛИТЕРАТУРА

---

1. Голобокова, Г. И. Рабочая тетрадь как многофункциональное дидактическое средство в системе самостоятельной работы студентов : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г. И. Голобокова. — Чита, 2012. — 24 с.

2. Задворная, М. С. Подготовка воспитателей в системе постдипломного образования к личностно-ориентированному взаимодействию с детьми дошкольного возраста как проблема педагогического исследования / М. С. Задворная // Педагогические исследования и современная культура : сборник научных статей Всероссийской интернет-конференции с международным участием (22—25 апреля 2014 г.). — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2014. — С. 47—51.

3. Можяева, Г. В. Использование виртуальных социальных сетей в обучении студентов-гуманитариев / Г. В. Можяева, А. В. Фещенко // Материалы XII конференции ассоциации «История и компьютер» (22—24 октября 2010 г.). — М. : Изд-во МГУ, 2010. — С. 174—175.

4. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» // URL: <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/30085.html/>.

5. Уткина, Ю. В. Рабочая тетрадь как средство подготовки студентов педагогического колледжа к коммуникации в профессиональном сообществе / Ю. В. Уткина // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. — 2014. — № 171. — С. 260—265.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. — М. : Перспектива, 2014. — 32 с.

7. Эрганова, Н. Е. Методика профессионального обучения : учеб. пособие для студ. вузов / Н. Е. Эрганова. — М. : Академия, 2007. — 160 с.

**В 2017 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы  
Нижегородского института развития образования вышло в свет издание:**

**Психологическое сопровождение в условиях внедрения и реализации ФГОС в образовательных организациях:** Методическое пособие для педагогов-психологов, учителей-предметников, классных руководителей и администраторов образовательных организаций / Авт.-сост.: Е. Г. Еделева, Н. А. Еременко, Ю. Л. Левицкая. 137 с.

В пособии представлены материалы, направленные на повышение профессиональной компетентности педагогов-психологов в области организации психологического сопровождения субъектов образовательных отношений в условиях внедрения и реализации ФГОС ООО, в том числе детей с ОВЗ, на ознакомление с технологией организации школьной службы медиации.

Издание ориентировано на освоение педагогами-психологами трудовых функций и соответствующих им профессиональных умений, обозначенных во внедряемом стандарте профессиональной деятельности «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», содержит справочные материалы с целью оказания специалистам методической помощи и поддержки.

**ИЗ ИСТОРИИ  
НАРОДНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ**



# Педагогика: вчера и сегодня



## ВОПРОСЫ УПРАВЛЕНИЯ ШКОЛОЙ В «НОВОЙ ПЕДАГОГИКЕ» В. П. ВАХТЕРОВА

Ю. И. РОССОВА,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры педагогики и психологии  
педагогического образования,  
ННГУ им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)  
[yuliar09@mail.ru](mailto:yuliar09@mail.ru)

В статье рассматриваются взгляды известного ученого-педагога конца XIX — начала XX века В. П. Вахтерова на проблему управления школой в контексте идей созданной им «новой педагогики». В работе анализируются предложенные педагогом принципы управления: децентрализация управления школой, светскость образования, взаимодействие семьи и школы; показывается общность идей ученого с тенденциями, наблюдаемыми в современном образовании.

The article considers the views of the famous scientist-teacher of the late XIX — early XX centuries V. P. Vakhterov on the problem of school management in the context of created ideas of the «new pedagogy». The paper analyses the principles of management, proposed by the educator: decentralization of school management, secular education, interaction of the family and school; shows the generality of the scientist's ideas to the trends observed in the modern education.

**Ключевые слова:** «новая» педагогика, управление школой, демократические механизмы управления, децентрализация управления школой, взаимодействие семьи и школы, принцип светскости образования, субъекты управления школой

**Key words:** «new» pedagogy, school management, democratic management mechanisms, decentralization of school management, family and school interaction, the principle of secular education, subjects of school management

Различные явления и процессы, которые происходят в жизни общества, часто подтверждают, что все новое — это хорошо забытое старое. Создание новой системы в сфере образования позволяет отметить, что некоторые инновации в данной области уже были описаны и открыты, но только в несколь-

ко ином виде, или имели под собой другую терминологическую основу.

С этой точки зрения педагогическое наследие Василия Порфирьевича Вахтерова, известного ученого конца XIX — начала XX века, уроженца Арзамаса Нижегородской губернии, общественного деятеля, методиста начальной школы, созда-

теля авторской образовательной системы — эволюционной, или «новой», педагогики, представляет особый интерес. Его научная образовательная система, идеи которой отражены в таких трудах, как «Основы новой педагогики», «Идеалы воспитания», «Предметный метод обучения», «Нравственное воспитание и начальная школа», «Общее и профессиональное образование», и многих других, включает огромное количество педагогических вопросов.

Многие открытия В. П. Вахтерова в сфере педагогической науки не только не утратили своей актуальности, но и в определенной мере предвосхитили более поздние научные исследования. Ряд положений его «новой» педагогики созвучны некоторым идеям федеральных государственных образовательных стандартов; не употребляя современной терминологии, ученый, по сути, писал о многих педагогических явлениях и процессах, которые в настоящее время разрабатываются во ФГОС и внедряются в реальный образовательный процесс [8; 9; 10].

Важно отметить, что Василий Порфирьевич обладал ярко выраженной гражданской позицией, гражданским самосознанием и в качестве своего призвания, «архимедовой точки опоры», выбрал путь служения народу и просвещению. «Ребенок, школа, учитель, всеобщее обучение, внешкольное образование — вот законченный круг, и в качестве объединяющего его синтеза горячая любовь к родной стране, “нутряная”, какая-то инстинктивная, любовь к родине... Из этой любви к родине и народу вытекал и весь пафос его борьбы за просвещение... Дело, которому он служил, — просвещение народа — было для него любимым и самым значительным, и он отдавался ему с юношеской верой», — писала о В. П. Вахтерове его жена Эмилия Орестовна Вахтерова [7, с. 367].

Педагог многое сделал для реформирования начальной школы, развивал принципы демократизации образования, мно-

гие из которых сегодня рассматриваются как пути реформирования системы образования: всеобщности, обязательности и бесплатности обучения, децентрализации управления, светскости образования, взаимодействия семьи и школы и др.

В названии некоторых трудов В. П. Вахтерова встречается слово «новая»: «Основы новой педагогики», «Записка об организации начальной школы на новых началах, соответствующих демократическому строю», «Новая школа», что свидетельствует о становлении нового этапа в развитии отечественной педагогики конца XIX — начала XX века, заложенного еще К. Д. Ушинским и развитого Л. Н. Толстым.

В. П. Вахтеров как представитель «новой русской педагогики» — одного из направлений реформаторской педагогики того периода — защищал идеи гуманизации и демократизации образования, построения свободной школы. Подходы к управлению школой как сложной динамической образовательной системой он также разрабатывал с гуманистических и демократических позиций.

Ученый отстаивал принцип децентрализации в управлении школой, который трактовал как подчинение школ органам местного самоуправления, и принцип автономии педагогического процесса, то есть предоставление больше прав и свобод учителям и родителям в выборе содержания, форм, методов организации учебного процесса и всего строя школьной жизни. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» этому принципу, защищаемому В. П. Вахтеровым, близок принцип государственной политики в сфере образования, который провозглашает демократический характер управления образованием, обеспечение



прав педагогических работников, обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся на участие в управлении образовательными организациями [12, с. 7].

Идея автономности педагогического процесса, его осуществление согласно своим внутренним законам и собственным целям получила распространение в начале XX века. Конечно, ученые признавали школу учреждением, созданным обществом и для общества, и ее зависимость от общества в этом смысле. Но они также считали, что школе необходимо избавляться от превентивного контроля, детализации программ, предписываемых сверху, быть свободной в выборе методов воспитания и обучения, в способах внутренней организации школьной работы; контроль деятельности школы может касаться только ее результатов. При этом условии педагогический процесс будет развиваться в соответствии с главной целью — формирование и совершенствование личности.

Русская школа, испытывая давление со стороны то государства, то сословий, то профессиональных требований, переставала быть самой собой и забывала об ученике. От этого страдали не только ученик и учитель, но и само общество, ибо только свободная, просвещенная, самодостаточная личность может принести подлинную пользу его развитию.

В. П. Вахтеров не сводил свободу педагогического процесса к устранению влияния общественных организаций (прежде всего государства и церкви), но их

роль рассматривал как наблюдательную и вспомогательную в материальном отношении, нежели руководящую. Он считал, что творческая сторона образования, его внутренний строй и характер должны определяться задачами и свойствами самого педагогического процесса. «Никакой строй, даже самый наилуч-

ший, не имеет права делать из школы орудие для достижения политических целей», — утверждал педагог [5, с. 51].

Показывая, что успешность деятельности народной школы зависит от ее управления, он считал, что механизмы централизованного управления школой нарушают принципы демократизма и гуманизма в образовании. Из такой школы, отмечал В. П. Вахтеров, изгонялась рациональная педагогика, в ней фальсифицировались научные знания, сообщаемые учащимся, обезличивался учитель, школа восстанавливалась против семьи, а семья против школы. «Если вы хотите убить начатое дело, — писал ученый, — подчините его центру... засыпьте его предписаниями, запрещениями, наказаниями, руководящими планами, и вы увидите, как быстро отойдут от дела все ценные, любящие его работники и останутся только индифферентные к нему карьеристы, которые похоронят его во славу централизации» [2, с. 27].

В. П. Вахтеров предложил свое решение проблемы управления учебным заведением, которое и в современных исследованиях рассматривается как один из путей обновления сферы образования. Педагог говорил о создании демократических механизмов управления, суть которых заключается в передаче функций управления общественности. «Маленькую кучку правящего класса, привыкшую к произволу, самовластию, бесконтрольности и безответственности... лишенную творчества, должны заменить все живые силы страны», — подчеркивал он [4, с. 235]. Ученый полагал, что общество может управлять школой самостоятельно, поскольку «общие интересы и сознание этих интересов заставят само общество установить порядок в школе и взаимную безопасность в общественной жизни» [4, с. 235].

Рассматривая школу как сложную динамическую систему, В. П. Вахтеров разработал свой порядок ее управления: организацию, контроль, регулирование.

Русская школа, испытывая давление со стороны то государства, то сословий, то профессиональных требований, переставала быть самой собой и забывала об ученике.

Субъектами управления новой школой, по его мнению, должны быть органы местного управления (городская дума, уездные и губернские земства (*советы*), областное самоуправление (*областной совет*), школьный совет, попечительный комитет или совет, состоящий из всех учителей данной школы, родителей и выборного представителя местного общества). Усилия их должны быть направлены на решение финансовых, кадровых, материальных, организационных проблем. В. П. Вахтеров подробно разработал основные направления деятельности органов управления школой — попечительного комитета, уездного комитета, губернского совета [3].

Школа не должна подчиняться высшим государственным органам управления (департаменту полиции, Синоду, Министерству народного просвещения). С точки зрения В. П. Вахтерова, помощь государства должна заключаться в финансировании, субсидировании школьного дела, ознакомлении деятелей народного просвещения с положением образования в России и за рубежом. Школы не должны соблюдать государственные образовательные стандарты, а разрабатывать собственные программы обучения и принципы организации школьного дела.

Реализацию некоторых идей В. П. Вахтерова можно наблюдать в устройстве современной вальдорфской школы, являющейся общественно-государственной школой с особым педагогическим профилем; она автономна и не имеет над собой руководящих инстанций, управляется педагогическим советом. Ее отличительная черта — коллегиальное самоуправление школы учителями, активное участие родителей в управлении школой.

Важным принципом в управлении школой В. П. Вахтеров считал *принцип взаимодействия семьи и школы*. По мнению ученого, родителям важно предоставить права в организации школьного дела. «Права родителей существовали еще тогда, когда не было ни школ, ни учителей.

Эти права основаны на глубоких инстинктах человеческой природы — на родительском чувстве, и это чувство — первый общественный инстинкт, и родительские права — первое общественное право», — писал он [4, с. 238].

По мнению В. П. Вахтерова, союз семьи и школы представляет значительную силу, а «школа, враждующая с семьей, мертва и ничтожна по своему значению» [4, с. 238]. За послед-

ствия такого «разлада» расплачиваются дети, поскольку для них не существует авторитетов в школе, они ненавидят школу, негативно воспринимают требования учителей.

Такие размышления В. П. Вахтерова поддерживаются и современной образовательной системой: сейчас родителям обучающихся отводится значительная роль как субъектам педагогического процесса с целью эффективного решения образовательно-воспитательных задач. Закрепляется их право участвовать в управлении образовательной организацией [12, с. 55]. В организации вышеупомянутой вальдорфской школы заложен принцип активного участия родителей в жизни школы.

По мнению В. П. Вахтерова, в совете школы должны быть представители от родителей для совместного решения проблем обучения и воспитания. Их участие в управлении создает реальные предпосылки для создания атмосферы научного поиска и положительного психологического климата в коллективе школы. Поскольку родители знают «интимную жизнь» детей, влияние школы на их интересы, поведение, здоровье, развитие, то их участие поможет решить многие вопросы педагогического процесса. Высоко оценил В. П. Вахтеров роль родительских собраний, указывая на сознательность и жизненность требований родителей по сравнению с существующей организаци-

Важным принципом в управлении школой В. П. Вахтеров считал принцип взаимодействия семьи и школы. По мнению ученого, родителям важно предоставить права в организации школьного дела.

ей школьного дела. На этом основании В. П. Вахтеров пришел к выводу о том, что нужно предоставить право родителям через своих представителей участвовать в заведовании школой и право присутствовать на уроках.

В. П. Вахтеров также рассматривал процесс, называемый в современной литературе «разгосударствлением системы образования», то есть открытие негосударственных учебных заведений. По его мнению, необходимо дать простор частной инициативе в открытии школ без разрешения администрации, с правом действия на основе собственных планов и интересов.

В управлении школой ученый считал необходимым соблюдать *принцип светскости образования*. Этот принцип демократизации образования в педагогике В. П. Вахтерова основывался на идеях веротерпимости, свободы школы от влияния духовенства той или иной конфессии. Ученый отдавал предпочтение земским школам, так как они показывали более высокий уровень преподавания и лучшее качество знаний учащихся по сравнению с церковноприходскими училищами, в чем, по его мнению, убедились и сами крестьяне.

В. П. Вахтеров в течение двадцати лет боролся за светскую школу в России.

Академик Ф. Ф. Королев отметил некоторую эволюцию его взглядов на данную проблему. В 1891 году в решении этого вопроса В. П. Вахтеров высказывался за религиозно-нравственное направление содержания образования в начальной школе, включающее в себя преподавание церковнославянского языка и пения, участие учеников в пении и чтении в церкви.

Позднее, в период создания книг для чтения «Мир в рассказах для детей» и особенно в годы революции 1905—1907 годов ученый выступал за светский

характер обучения. Его книги не принимались реакционной прессой за отсутствие «религиозной предпосылки воспитания», «политические тенденции» автора и безбожие [7, с. 17, 326].

В. П. Вахтеров не являлся противником православной веры и религии, он протестовал против стремления церкви к господству над школой: «Мы боремся лишь с теми, кто хочет подчинить школу влиянию духовенства и канцелярии Синода, мы боремся с клерикальными покушениями на школу... Но клерикализм и канцелярия Синода — одно, а религия — совсем другое» [6, с. 39].

В. П. Вахтеров не принимал отношение церковников к научному знанию, наблюдениям и экспериментам, отмечал пагубное влияние религии на духовный мир детей, их умственное развитие: «Если бы клерикализм только мог, он атрофировал бы в людях способности к научным исследованиям, экспериментам, к критике, он оставил бы людям только способности верить и повиноваться» [6, с. 41]. По его мнению, «клерикализм стоит на совершенно противоположной точке зрения, чем школа. Там вера, здесь — знание; там — откровение, здесь — наблюдение и опыт» [6, с. 41].

Вслед за К. Д. Ушинским, утверждавшим, что «логика природы есть самая доступная и самая полезная логика для детей», В. П. Вахтеров считал, что изучение детьми фактов из окружающей жизни и живой природы обеспечит их умственное и нравственное развитие.

В 90-х годах XIX века это вызвало дискуссию между ведущим теоретиком религиозной педагогики С. А. Рачинским и В. П. Вахтеровым, свидетельствующую о неприятии ими позиций друг друга в оценке выбора направлений в организации народного образования — земского или церковноприходского. По замечанию исследователя М. Е. Стеклова, спор между ними носил принципиальный характер, так как речь шла о том, какими будут люди в будущем — активными строи-

В. П. Вахтеров не являлся противником православной веры и религии, он протестовал против стремления церкви к господству над школой.

телями демократического общества или сторонниками особого пути ее развития, ведущего к реализации славянофильских идей на практике.

Таким образом, к решению вопросов управления школой В. П. Вахтеров под-

ходил с демократических позиций, утверждая принципы всеобщности и обязательности обучения, светскости образования, децентрализации в управлении образовательной организацией, взаимодействия семьи и школы.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бузыкova, Ю. С. Развитие гуманистической демократической педагогической традиции в эволюционной педагогике: методологический аспект / Ю. С. Бузыкova // Проблемы высшего образования. — 2014. — № 1. — С. 167—170.
2. Вахтеров, В. П. Всенародное школьное и внешкольное образование. Дорогу таланту. Общедоступное, даровое, обязательное обучение. Внешкольное образование / В. П. Вахтеров. — М.: Изд-во т-ва И. Д. Сытина, 1917. — 208 с.
3. Вахтеров, В. П. Записка об организации начальной школы на новых началах, соответствующих демократическому строю / В. П. Вахтеров. — М.: Тип. т-ва И. Д. Сытина, 1906. — 32 с.
4. Вахтеров, В. П. Избранные педагогические сочинения / В. П. Вахтеров; сост.: Л. Н. Литвин, Н. Т. Бригаева. — М.: Педагогика, 1987. — 400 с.
5. Вахтеров, В. П. Основы новой педагогики / В. П. Вахтеров. — Т. 1. — М.: Изд-во т-ва И. Д. Сытина, 1913. — 583 с.
6. Вахтеров, В. П. Спорные вопросы образования / В. П. Вахтеров. — М.: Тип. т-ва И. Д. Сытина, 1907. — 61 с.
7. Вахтерова, Э. О. В. П. Вахтеров, его жизнь и работа (1853—1924) / Э. О. Вахтерова; под ред. Ф. Ф. Королева. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. — 368 с.
8. Россова, Ю. И. Идея развития «новой педагогики» В. П. Вахтерова в контексте системно-деятельностного подхода / Ю. И. Россова // Нижегородское образование. — 2016. — № 2. — С. 164—169.
9. Россова, Ю. И. Нижегородский период жизни и творчества В. П. Вахтерова и формирование его педагогических взглядов / Ю. И. Россова // Начальная школа. — 2013. — № 10. — С. 3—9.
10. Россова, Ю. И. Функция учителя в образовательном процессе: современная педагогика и «новая педагогика» В. П. Вахтерова / Ю. И. Россова // Современные научные исследования и инновации. — 2015. — № 4—5 (48). — С. 9—13.
11. Симакова, Ю. И. Гуманистические идеи в педагогике В. П. Вахтерова (1853—1924) / Ю. И. Симакова // Начальная школа. — 2002. — № 9. — С. 14—20.
12. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». — М.: Проспект, 2013. — 160 с.

**В 2016 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы  
Нижегородского института развития образования  
вышло в свет издание:**

**Романовский В. К. История российской эмиграции: от истоков до наших дней: Учебное пособие для учащихся старших классов общеобразовательных организаций. 226 с.**

В учебном пособии раскрываются ключевые аспекты истории российской эмиграции: мотивы и причины, эмиграционная политика российских властей, типология эмиграции (религиозная, сословная, этническая, политическая и др.), особенности эмиграционных потоков в различные эпохи, интеллектуальные и культурные достижения соотечественников-эмигрантов.

Для учащихся профильных классов, школ с углубленным изучением гуманитарных дисциплин.

## ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ШКОЛА В ПЕРИОД РЕВОЛЮЦИОННЫХ СОБЫТИЙ 1905 ГОДА



Е. А. СЛЕПЕНКОВА,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры общей  
и социальной педагогики  
НГПУ им. К. Минина  
[easlepenkova@yandex.ru](mailto: easlepenkova@yandex.ru)



С. А. АКСЕНОВ,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры общей  
и социальной педагогики  
НГПУ им. К. Минина  
[aksen\\_82@mail.ru](mailto: aksen_82@mail.ru)

В статье описываются и анализируются революционные события 1905 года в школах Нижнего Новгорода и страны. На основе изучения архивных документов Государственного архива Нижегородской области и проведенных ранее исследований производится историческая реконструкция событий, раскрывается и анализируется позиция детей, педагогов, родителей и управленцев системы образования в сложной ситуации социальных потрясений.

The article describes and analyzes the revolutionary events of 1905 in the schools of Nizhny Novgorod. On the basis of archival documents of the State archive of the Nizhny Novgorod region and previously made researches historical reconstruction of events is being made. More than that the problems of children's position, teachers, parents and educational authorities in the difficult situation of social upheaval are being also discussed.

**Ключевые слова:** *революционные события 1905 года, нижегородские школы, государственная образовательная политика, родительская общественность, демократические преобразования в школах*

**Key words:** *revolutionary events of 1905, the Nizhny Novgorod school, state education policy, the parent community, the democratic transformation of schools*

2017 год — год столетней годовщины Октябрьской социалистической революции в России. Интерес историков, философов, социологов, педагогов к этому грандиозному событию всегда был боль-

шим, но в последнее время, в связи с юбилеем, значительно возрос. Историографы свидетельствуют о том, что в последние годы и в нашей стране, и за рубежом вышли десятки фундаменталь-

ных исследований русской революции 1917 года [5, с. 4].

Оценки этого события у разных авторов различны, но в исследованиях отечественных ученых можно выделить общую тенденцию, которую верно отметил историк М. А. Фридман: «В публикациях и дискуссиях историков первого десятилетия XXI в. удалось сделать определенный шаг вперед в понимании хронологических рамок и этапов революции 1917 г., предпосылок и причин революционных потрясений, уменьшив тем самым степень зависимости исторической науки от идеологических предпочтений власти в советский и постсоветский периоды» [8, с. 115].

В работах современных историков мы можем встретить разнообразные оценки значения революции 1917 года. На полярных полюсах будут также формулировки, как «цивилизационная катастрофа» и «Великая революция по своим масштабам, глубине произошедших в ее результате социально-политических трансформаций, последствиям и всемирному значению» [8, с. 113].

Историки в своих работах детально анализируют причины, приведшие к революционному взрыву, динамику развития революционных событий в Февральской и Октябрьской революциях; значение их первой «генеральной репетиции» — революции 1905—1907 годов; причины победы большевиков; роль различных политических партий и общественных объединений; организованного пролетариата и солдат, ушедших с фронтов Первой Мировой войны; возможные иные пути развития событий; динамику образа революции в общественном сознании и научных исследованиях и другие проблемы. Процесс переосмысления и оценки исторических событий с позиции современного мировоззрения и современных ценностей характерен и для современной исторической науки, и для преподавания истории. Эту тенденцию отмечают и зарубежные, и отечественные историки [2; 8, с. 113].

Для историков педагогики в контексте изучения истории революционных событий наибольший интерес представляют судьба образовательных учреждений, поведение молодежи и влияющих на нее факторов, позиция представителей государственной власти, педагогов и родителей в такие кризисные периоды. Изучение и анализ влияния революционных событий прошлого на сферу образования позволяют провести некоторые аналогии с современными событиями.



История XX века убеждает, что молодые люди нередко становятся активной силой в антиправительственных выступлениях. Опытные политики всегда используют в таких ситуациях молодежь. Наиболее наглядный пример последних лет — движение «арабская весна» с требованиями демократических перемен, волной прокатившееся по странам арабского мира и приведшее в некоторых странах к гражданской войне. Другой близкий нам пример — государственный переворот на Украине, в котором активно использовались подростки и молодежь. Время социальных потрясений — сложный и драматический период в истории любого государства. Ломается привычный уклад жизни, нарушается экономическая и социальная стабильность общества. Школа как своеобразное зеркало общества, безусловно, отражает эти катаклизмы.

В начале XX века Россия пережила революционные события, в которые активно включилась молодежь, не только студенческая, но и школьная. В этом единодушны исследователи и советского, и постсоветского времени [3, с. 77, 84; 4, с. 77—38]. И те и другие, как правило, рассматривают революционные события 1905—1907 годов как предшествующие революции 1917 года. При освещении этих

событий историки советского периода однозначно позитивно оценивали развитие революционного мировоззрения учащейся молодежи, все проявления ее общественной активности. Авторы с удовлетворением констатировали, что с первых дней революции наглядно проявился «процесс отторжения как высшей, так средней и низшей школы от царского режима». Вслед за студентами вузов прекратили занятия и проводили стачки учащиеся сотен средних учебных заведений. На сходках выдвигались как общие политические требования (установление демократической республики), так и требования демократических преобразований в школах [4, с. 37].

С современных позиций мы несколько иначе оцениваем эти факты. Процесс участия школы в политических событиях был гораздо более противоречив и драматичен, чем это представлено в интерпретации авторов советского периода. Рассмотрим это на нескольких исторических примерах. Изучение архивных источников Нижнего Новгорода, датированных 1905 годом, свидетельствует о том, что мужские и женские учебные заведения существенно отличались по политической активности. Женские школы в условиях массовых саботажей и митингов в большинстве своем оставались законопослушными. Так, в донесении попе-

Процесс участия школы в политических событиях был гораздо более противоречив и драматичен, чем это представлено в интерпретации авторов советского периода.

чителю Московского учебного округа начальница частной женской нижегородской гимназии М. А. Ильинская с сожалением пишет, что 19 октября пришлось прервать занятия, так как «ученики городского училища Св. Князя Владимира и рабочие... подошли к зданию гимназии и стали требовать прекращения занятий, угрожая в противном случае разогнать учениц» [1].

Некоторые начальные церковноприходские училища рабочие брали под свой контроль, устраняя преподавание церковных дисциплин и расширяя программу

общеобразовательных предметов. Так поступили рабочие Сормова. Отобрав у церкви местные начальные училища, в которых обучалось около 2 тысяч детей, они передали их земству и обязали его финансировать эти школы. Контроль за подбором учителей, наблюдение за ходом обучения и за ведением школьного хозяйства взяла на себя специальная школьная комиссия рабочих [6, с. 47—48].

В таких условиях роста общественно-го самосознания учащиеся многих мужских гимназий и народных училищ проявили бурную политическую активность. По всей стране прокатились забастовки гимназистов, требовавших исключения из учебной программы латинского языка, невмешательства школьного начальства в домашнюю жизнь учеников, отмены существующей системы наказаний, вежливого обращения со стороны педагогического персонала, свободного посещения театров, концертных вечеров, библиотек, общественных читален, свободы совещаний в стенах учебных заведений [4, с. 38].

Подобные митинги проходили и в Нижнем Новгороде. В архиве Нижегородской области сохранился любопытный документ этого периода — «Протокол совещания педагогического персонала Нижегородской мужской гимназии с родителями учеников 4—8 классов от 23 октября 1905 года» [7]. Кратко воспроизведем содержание документа.

Директор гимназии С. В. Щербаков озабочен тем, что после «Высочайшего манифеста 17 октября» учащиеся гимназии прекратили занятия и ходят на все народные митинги на Благовещенской и Острожной площадях, в Народном доме. Они быстро освоились с правами русских граждан и сами без разрешения стали устраивать митинги, обсуждая на них политические вопросы и подвергая критике школьные порядки и действия начальства.

Посоветовавшись, педагоги и родители принимают решение разрешить эти сходки в гимназии, так как, во-первых, дети все равно будут собираться вне

школы, что может вызвать стычки с «черной сотней», а во-вторых, «школа должна не только учить грамоте, но и воспитывать в детях... гражданские чувства». Учитель Кабанов считает, что в этих условиях необходима «особая выборная ученическая организация, которая входит в переговоры с гимназическим начальством». Родители большинством голосов (73 против 14) поддерживают идею создания ученического самоуправления.

Затем собрание принимает решение не возобновлять учебных занятий, так как в городе циркулируют слухи о намерениях черносотенцев устроить еврейский погром и расправу над сторонниками «красных флагов». Молодежь готовится принять участие в схватках на улицах. Полиция и казаки скорее стоят на стороне «черной сотни», и от них можно ожидать только насилия по отношению к учащейся молодежи.

Следует отметить мудрость родителей и педагогов, сумевших понять неизбежность происходящего и проявить в сложной ситуации заботу не о своих престиже и благополучии, а о безопасности детей. Достаточно сказать, что еще 19 октября все школы получили секретный циркуляр о запрете сходок и об отчислении участвующих в них учащихся. На этом примере видно, как революционные события рождают новые, прогрессивные формы общественной жизни, в данном случае — более тесное сотрудничество педагогов и родителей и ученическое самоуправление.

Аналогичные процессы происходили по всей России. В городах, где бастующая молодежь сталкивалась с полицией (Москва, Курске, Самаре, Саратове, Пскове и др.), родители требовали от правительства наказания виновных, предоставления официального статуса родительским объединениям, прав родительской общественности участвовать в работе попечительских и педагогических советов учебных заведений.

В Петербурге на многолюдном митинге родителей было принято решение о

создании Родительского союза средней школы. Он поставил своей задачей объединение родителей, педагогов и учащихся. Родительский союз установил тесные связи с родительскими объединениями во многих городах страны, с Всероссийским союзом учителей, Союзом учителей средней школы и стал выступать вместе с ними с едиными требованиями. Родительский союз требовал привлечения прогрессивной общественности к реформированию школы, демократизации управления и отмены процентных ограничений при приеме в учебные заведения



учеников-евреев [4, с. 51]. Таким образом, стремление защитить детей в период революционных событий привело к консолидации родителей и созданию действенных организационных форм родительской общественности.

Массовые выступления родителей вынудили Министерство народного просвещения принять конкретные решения. Новый либеральный министр просвещения И. И. Толстой специальным циркуляром от 25 ноября 1905 года № 25595 дает разрешение на организацию при гимназиях и реальных училищах родительских комитетов. Циркуляр определял ряд мер, обеспечивающих участие родительского комитета в жизни школы. В частности, в нем было предусмотрено следующее: «Председателю родительского комитета должны быть предоставлены права, одинаковые с правом почетного попечителя гимназии как в педагогическом совете, так и в хозяйственном комитете учебного заведения. Постановления общего родительского собрания из родительского комитета, в случае внесения их в педагогический совет, должны быть в нем обсуждены» [9]. Несмотря на то что половинчатый характер циркуляра вызывал резкую критику в печати, это был уже

шаг вперед в демократизации отношений родителей и школьной администрации.

Впоследствии управленцы Министерства народного просвещения, видимо, поняли достоинства более активного взаимодействия с родителями в сложное время и трижды возвращались к доработке циркуляра о деятельности родительских комитетов школ (циркуляры от 5 августа 1906 года № 15152; от 4 июля 1907 года № 13776; от 18 июля 1911 года № 24035). В последнем циркуляре деятельность родительских комитетов была более детально продумана и нормативно отрегулирована, однако в условиях политической стабилизации во многом уже ограничивалась.

Новый циркуляр предусматривал следующие ограничения:

✓ председателем родительского комитета и его заместителем могут быть только лица с высшим образованием и христианского вероисповедания;

✓ члены родительского комитета, его председатель и заместители утверждаются попечителем учебного округа;

✓ в случае вредного направления деятельности родительского комитета попечитель округа немедленно доводит об этом до сведения министра, которому принадлежит право закрыть комитет [10].

Но полностью похоронить саму идею создания родительских комитетов в школах и привлечения родителей к более активному участию в педагогическом процессе не удалось. Первые ростки демократизации отношений между родителями и школой, рожденные первой русской демократической революцией, были сохранены.

Еще один любопытный документ этой эпохи свидетельствует о позитивных изменениях в сознании управленцев периода революционных событий. Циркуляр попечителя Московского учебного округа от 7 марта 1905 года рекомендует директорам гимназий убеждать педагогов, «в особенности нервных», в необходимости более гуманного отношения к детям, полного исключения несправедливости и бестактности с тем, чтобы не вызвать озлобления учащихся, которое в сложившейся нестабильной ситуации может привести к нежелательным последствиям. Кроме того, рекомендуется больше привлекать родителей «к помощи в деле школьного воспитания юношества» [11].

Таким образом, изучение архивных документов об отечественных школах периода революционных событий 1905 года позволяет сделать вывод о сложных и противоречивых процессах, во многом изменивших сознание учащихся, родителей, педагогов и управленцев сферы образования. В этот кризисный период особенно сложным было положение педагогов, с одной стороны, стремящихся, сохранить стабильность учебного процесса, а с другой — понимавших целесообразность демократических перемен в образовании. Итоговым результатом, изменившим общественное педагогическое сознание и государственную образовательную политику этого времени, можно считать некоторую демократизацию системы народного образования, развитие элементов школьного самоуправления и более активное привлечение родителей к участию в педагогическом процессе школ.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. Донесение попечителю Московского учебного округа начальницы нижегородской женской гимназии Ильинской // Центральный архив Нижегородской области (ЦАНО). — Ф. 533. — Оп. 464. — Д. 13.

2. *Зандкюлер, Т.* Изучение истории. Теория для практики / Т. Зандкюлер // Вестник Мининского университета. — 2016. — № 1—2 ; URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/upload/iblock/817/sandkuhler.pdf>.

3. *Леонов, С. В.* Российская революция 1905—1907 гг. в сравнительно-историческом контексте / С. В. Леонов // Вестник православного Свято-Тихоновского гуманитарного уни-

верситета. — Сер. 2: История. История Русской Православной Церкви. — 2012. — Вып. № 44. — С. 75—87.

4. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX — начало XX в. / под ред. Э. Д. Днепров, С. Ф. Егорова, Ф. Г. Паначина, Б. К. Тебиева. — М. : Педагогика, 1991.

5. Тихонов, В. В. Революция повторяется! (Образ революции 1917 года в эпоху перестройки) / В. В. Тихонов // Новое прошлое = The New Past. — 2016. — № 2. — С. 1—7.

6. 1905 год в Сормове : очерк сормовского истпорта. — Н. Новгород, 1926.

7. Протокол совещания педагогического персонала Нижегородской мужской гимназии с родителями учеников 4—8 классов от 23 октября 1905 года // ЦАНО. — Ф. 520. — Оп. 487. — Д. 1148.

8. Фельдман, М. А. Была ли Октябрьская революция 1917 года пролетарской? (Проблемы истории и историографии) / М. А. Фельдман // Общественные науки и современность. — 2012. — № 5. — С. 112—120.

9. Циркуляр Министерства народного просвещения от 25 ноября 1905 года № 25595 // ЦАНО. — Ф. 533. — Оп. 464. — Д. 53. — Л. 83.

10. Циркуляр гг. начальникам мужских и женских средних учебных заведений Московского учебного округа от 18 июля 1911 г. № 24035 // ЦАНО. — Ф. 533. — Оп. 464. — Д. 53. — Л. 80.

11. Циркуляр попечителя Московского учебного округа от 7 марта 1905 года // ЦАНО. — Ф. 533. — Оп. 464. — Д. 4. — Л. 7.

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ И НАУЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ АКАДЕМИКА Г. А. РАЗУВАЕВА\*



С. Ф. ЖИЛЬЦОВ,  
доктор химических наук,  
профессор,  
заслуженный деятель науки РФ  
[chemical@nnspsu.ru](mailto:chemical@nnspsu.ru)



О. Н. ДРУЖКОВА,  
кандидат химических наук,  
доцент кафедры биологии,  
химии и биолого-химического образования  
НГПУ им. К. Минина  
[olgadruzh@mail.ru](mailto:olgadruzh@mail.ru)

Статья отражает нижегородский (горьковский) период жизнедеятельности выдающегося ученого и педагога Г. А. Разуваева, связанный с формированием научной школы и признанием его заслуг. На примере конкретных исследований с применением меченых атомов и масс-спектрометрии показан

\* Посвящается светлой памяти академика Григория Алексеевича Разуваева, профессора Григория Григорьевича Петухова, опытного масс-спектрометриста Олега Николаевича Дружкова.

вклад Г. А. Разуваева в решение проблемы жидкофазных свободнорадикальных реакций металлоорганических соединений. Лучшие традиции школы Г. А. Разуваева и их обогащение новым содержанием были воплощены в деятельность кафедры химии Нижегородского государственного педагогического университета, руководимой его учениками — профессорами Г. Г. Петуховым и С. Ф. Жильцовым.

The article is dedicated to biography about an outstanding scientist and educational specialist — G. A. Razuvaev in Nizhny Novgorod (earlier named Gorky), connected with creation of scientific school and knowledgement of his merits. Razuvaev's contribution to the cause of problem solution about free radical reactions of organometallic compounds in liquid phase on the basis of specific experiments with employment of marked atoms and mass spectrometry is examined. The best traditions of Razuvaev scientific school and their enrichment by new maintenance have embody in activity of chemical department of Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, leded his apprentices — professors G. G. Petuchov and S. F. Zhiltsov.

**Ключевые слова:** научная школа Г. А. Разуваева, ртутьорганические соединения, фото- и терморреакции, свободные радикалы, изотопный метод, масс-спектрометрия, механизм реакции

**Key words:** scientific school of G. A. Razuvaev, organomercuric compounds, photo- and thermoreactions, free radicals, isotopic method, mass-spectrometry, mechanism of the reactions

23 августа 2017 года исполняется 122 года со дня рождения выдающегося ученого и педагога в области органической и металлоорганической химии, Героя Социалистического Труда (1969), лауреата Ленинской (1958) и трех Государственных премий СССР (1971, 1976, 1985), почетного гражданина г. Горького (ныне Нижнего Новгорода, 1985) академика Григория Алексеевича Разуваева (1895—1989), основоположника нижегородской научной школы химиков-металлооргаников [2]. У одного из авторов данной статьи сохранилось теплое воспоминание о совместной работе с Г. А. Разуваевым — глубокоуважаемым учителем и наставником.

Нижегородский период жизнедеятельности Г. А. Разуваева начался в 1946 году вскоре после защиты докторской диссертации «Свободные радикалы в реак-

циях металлоорганических соединений» (Институт органической химии АН СССР, Москва, июль 1946 г.). С 1946 по 1971 год Г. А. Разуваев заведовал кафедрой органической химии Горьковского государственного университета (ГГУ) и оставался профессором кафедры до конца жизни.

Нижегородский период жизни являлся для Григория Алексеевича длительным и весьма благотворным в плане организаторской, педагогической и научной деятельности. Уже в 1947 году по его инициативе была основана лаборатория органической химии в Научно-исследовательском институте химии (НИИХ) при ГГУ. Он являлся директором НИИХ (1956—1962), затем директором организованных при его усилении лаборатории стабилизации полимеров АН СССР (1963—1969) и Института химии АН СССР (1969—1988), а с 1988 по 1989 год — почетным директором Института металлоорганической химии РАН, ныне носящего его имя.

Г. А. Разуваев уделял большое вни-

Нижегородский период жизни является для Григория Алексеевича длительным и весьма благотворным в плане организаторской, педагогической и научной деятельности.

мание учебно-воспитательной работе со студентами и аспирантами. Читал лекции по курсу органической химии и спецкурсу «Теория и строение органических соединений», много времени посвящал руководству научной работой студентов и аспирантов, приобщая их к осмысленной творческой деятельности.

В Горьком сформировалась всемирно известная научная школа Г. А. Разуваева по металлоорганической химии. При его непосредственном участии была подготовлена целая плеяда молодых ученых — кандидатов и докторов наук. К воспитанникам этой школы относятся академик РАН Г. А. Абакумов, член-корреспондент РАН Г. А. Домрачев, профессора Н. С. Вязанкин, Г. Г. Петухов, В. Н. Латяева, Ю. И. Дергунов, В. А. Додонов, М. Н. Бочкарев, А. Н. Егорочкин, С. Ф. Жильцов, А. Н. Артемов и многие другие.

Григорий Алексеевич выделялся своей статностью, интеллигентностью, энциклопедичностью познания, широтой и глубиной научного кругозора, одаренностью, преданностью науке и умением привить любовь к ней большинству своих учеников и последователей, восприятием тенденций развития науки. Осознавая интернациональный характер химической науки, он поддерживал постоянный контакт не только с отечественными, но и с зарубежными учеными. Совсем не случайно он был избран почетным членом Нью-Йоркской Академии наук за выдающиеся работы по изучению свободнорадикальных реакций (1975) и почетным членом международного общества «Исследование свободных радикалов» (1982). За большие заслуги в развитии химической науки и подготовке специалистов Г. А. Разуваев награжден тремя орденами Ленина (1961, 1969, 1975) и орденом Трудового Красного Знамени (1985).

Один из авторов настоящей статьи являлся свидетелем становления и интенсивного развития металлоорганической химии под руководством Г. А. Разуваева. Невозможно осветить все направления

его многогранной деятельности. Нам близка проблема свободнорадикальных реакций металлоорганических соединений (МОС), которой он уделял должное внимание на протяжении всей жизни. Наиболее основательно эксперименты по этой проблеме проводились в лаборатории органической химии НИИХ при ГГУ, которую в связи с переходом Г. А. Разуваева на должность директора института с 1956 года возглавил его ученик, кандидат химических наук Г. Г. Петухов (1921—1973), защитивший в 1965 году докторскую диссертацию «Использование металлоорганических соединений для получения металлических и окисных покрытий специального назначения».

Последний период жизни Григория Григорьевича Петухова связан с Горьковским государственным педагогическим институтом [4] и возрождением в нем кафедры химии (1965). Организаторский талант Г. Г. Петухова и квалифицированное научное руководство Г. А. Разуваева стимулировали интенсивное развитие не только синтетической металлоорганической химии, но и смежных направлений [2].

Г. А. Разуваев и Г. Г. Петухов уделяли большое внимание аналитическим и физико-химическим методам анализа, без которых немислима серьезная научная деятельность. Самого Г. Г. Петухова, которому в октябре 2017 года исполнилось бы 96 лет, первоначально интересовал вопрос передачи атомов водорода от растворителя к свободному радикалу [8]. Для изучения поведения радикалов были использованы соединения, меченные изотопами дейтерия или радиоуглерода  $C^{14}$ . Были созданы группы сотрудников по элементному анализу и определению изотопов дейтерия и  $C^{14}$  (Т. В. Гусева, А. Н. Вяхирева), а вскоре по ЯМР и ИК спектроскопии (А. Н. Егорочкин, Л. Ф. Ку-

Г. А. Разуваев и Г. Г. Петухов уделяли большое внимание аналитическим и физико-химическим методам анализа, без которых немислима серьезная научная деятельность.

дьявцев, С. Я. Хоршев), а также масс-спектрометрии (О. Н. Дружков, Ю. А. Андрианов, Т. К. Постникова).

Существенное влияние на развитие представлений о механизме жидкофазных гомолитических реакций металлоорганических соединений (МОС) оказал масс-спектрометрический метод, освоенный О. Н. Дружковым (1935—1999). Применение меченных соединений в сочетании с масс-спектрометрией часто является единственным способом исследования механизмов различных химических процессов. Выявление закономерностей их протекания способствует решению такой важной проблемы, как управление гомолитическими реакциями и поиск новых путей эффективного использования их в практике.

Мы считаем важным и актуальным продемонстрировать преемственность научных школ и традиций в развитии различных направлений исследований ученых региона, приобщения студентов к научному поиску. Молодое поколение должно помнить выдающихся деятелей прошлых времен и гордиться их вкладом в научно-технический прогресс человечества. Поэтому целью настоящей статьи являются представление бесценного вклада в развитие органической и металлоорганической химии выдающегося нижегородского ученого, академика Г. А. Разуваева, а также пробуждение у читателей

уважения к его творчеству. Важно познакомить студентов, магистрантов и аспирантов с методологией научного исследования, чтобы стимулировать у них глубокий интерес к прове-

дению исследовательской работы, направленной на интеллектуальное развитие и обогащение мышления через освоение современных методов научного познания. В честь выдающегося ученого — академика Г. А. Разуваева Правительством Нижегородской области учрежден стипенди-

альный фонд для поощрения учащейся молодежи, в том числе аспирантов независимо от их специальности, за особые успехи в научной деятельности.

В статье дан критический анализ и обобщены результаты ранее проведенных исследований жидкофазных гомолитических реакций МОС, среди которых нашли широкое применение в качестве модельных ртутьорганические соединения. Выбор последних необходим и по той причине, что некоторые их свойства продолжительное время оставались незамеченными. Так, было распространено мнение о неспособности их окисляться молекулярным кислородом [7]. Многие их реакции были проведены в контакте с кислородом воздуха без учета его влияния на процесс. Реакционная способность этих МОС не обсуждалась в зависимости от природы углеводородного радикала при гетероатоме и условий проведения процесса.

Первоначально проводимые исследования в НИИХ при ГГУ были продолжены на кафедре химии ГГПИ, возглавляемой с 1965 года профессором Г. Г. Петуховым. С его приходом на кафедру был взят курс на интеграцию образования и науки, определено научное направление в области МОС, была открыта аспирантура по специальности 02.00.03 «Органическая химия». Наряду с биолого-химическим направлением на факультете появилось химико-биологическое (1972). Кафедра химии быстро оснащалась оборудованием за счет зарабатываемых ею средств при выполнении хозяйственных работ. При кафедре был создан научно-исследовательский сектор. Под руководством Г. Г. Петухова защитили кандидатские диссертации по химии аспиранты ГГПИ Л. Ф. Кудрявцев (1970), позднее многие годы возглавлявший в вузе естественно-географический факультет, и А. А. Кокшарова (1971).

После преждевременной смерти Г. Г. Петухова (1973) в возрасте 52 лет курс на сближение образовательного про-

Первоначально проводимые исследования в НИИХ при ГГУ были продолжены на кафедре химии ГГПИ, возглавляемой с 1965 года профессором Г. Г. Петуховым.

цесса и научных исследований был продолжен С. Ф. Жильцовым — учеником Г. А. Разуваева и Г. Г. Петухова, проработавшим в педагогическом вузе 50 лет (1965—2015). По его инициативе была открыта магистратура по направлению «Химическое образование» (1994), восстановлена аспирантура по органической химии и в 1996 году открыта аспирантура по специальности 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (химия)». Под его руководством исследования велись по двум темам: «Синтез, реакционная способность и применение металлоорганических соединений» и «Актуальные проблемы химического образования».

С 1970 года по настоящее время в НГПУ были защищены 20 диссертаций на соискание ученой степени кандидата педагогических наук (химия) под руководством С. Ф. Жильцова и Г. М. Карпова, 19 диссертаций на соискание ученой степени кандидата химических наук и три диссертации на соискание ученой степени доктора химических наук (С. Ф. Жильцов (1983), Л. Н. Бочкарев (1996), В. Т. Бычков (1982 на базе Института химии АН СССР)).

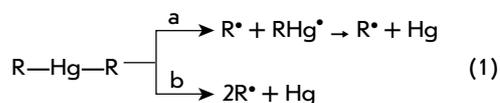
В настоящее время ведутся интенсивные исследования по теме «Синтез, строение и реакционная способность аценафтендииминных комплексов переходных и непереходных элементов» на кафедре биологии, химии и биолого-химического образования под руководством профессора, члена-корреспондента РАН И. Л. Федюшкина, являющегося выпускником НГПИ. Работа получила финансовую поддержку Министерства образования и науки РФ.

Лучшие традиции научной школы Г. А. Разуваева успешно воплощаются и обогащаются современным содержанием деятельности химиков в НГПУ им. К. Минина. Научно-исследовательская и учебно-воспитательная работа — единый, важный процесс их деятельности, способствующий подготовке учительских кадров, отличающихся высокими профессионализмом и компетентностью.

Г. А. Разуваевым с сотрудниками наиболее основательно изучены реакции окисления кислородом, термо- и фотораспад ртутьорганических соединений в отсутствие кислорода в бензоле и изопропиловом спирте, меченных радиоуглеродом  $C^{14}$  и дейтерием.

Впервые было выявлено [1], что алкильные производные ртути  $R_2Hg$  с вторичными и третичными углеводородными группами R окисляются на воздухе с образованием алкоксидов  $RHgOR$ , спирта  $ROH$ , кетона. Этот процесс сопровождается участием целого ряда свободных радикалов, механизм его обсуждается в работе [1].

Ковалентная металл-углеродная связь ртутьорганического соединения при повышенной температуре, под воздействием ультрафиолетового света или реагента подвергается гомолизу.



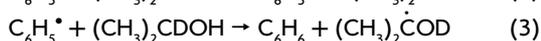
Термическое разложение МОС при умеренных температурах протекает согласно реакции (1а). При фотолизе поглощенного кванта света достаточно для разрыва обеих связей  $C-Hg$  [6] в соответствии с реакцией (1б).

Несмотря на множество работ, посвященных исследованию химии радикальных частиц, до сих пор не угасает интерес к проблеме радикалообразования и поведения радикалов в разнообразных живых и неживых системах. Наше внимание привлекли жидкофазные гомолитические реакции МОС в органических растворителях, инициатором изучения которых был Г. А. Разуваев. Выявлению особенностей этих процессов способствовали результаты исследований с использованием меченных дейтерием соединений  $(CH_3)_2CDOH$ ,  $(CH_3)_2CHOD$  и  $C_6D_6$  и масс-спектрометрии.

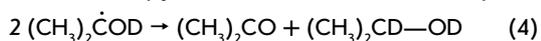
Несмотря на множество работ, посвященных исследованию химии радикальных частиц, до сих пор не угасает интерес к проблеме радикалообразования и поведения радикалов в разнообразных живых и неживых системах.

В термо- и фотореакциях дифенилртути с изопропиловым спиртом образуются бензол, дифенил, ацетон и ртуть. Ранее был предложен свободнорадикальный механизм этих процессов. Однако, используя меченные изопропиловые спирты, установлено [6; 9], что при фотолизе в образовании бензола участвуют атомы водорода спирта преимущественно из б-положения, а в термореакциях из гидроксильной группы.

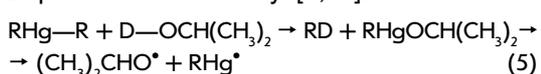
Образующиеся при фотолизе МОС фенильные радикалы дегидрируют спирты  $(\text{CH}_3)_2\text{CDOH}$  и  $(\text{CH}_3)_2\text{CHOD}$  с образованием бензолов  $\text{C}_6\text{H}_5\text{D}$  и  $\text{C}_6\text{H}_6$  соответственно.



Выявлено, что 2-гидрокси-2-пропильные радикалы диспропорционируют с образованием ацетона, что подтверждается миграцией дейтерия (протия) из гидроксильной группы в б-положение спирта.



Ртутьорганические соединения при обычных условиях индифферентны по отношению к воде и спиртам. Однако при температуре, близкой к началу распада МОС, дифенилртуть при 290—300 °С подвергается алкоголизу [6; 9].



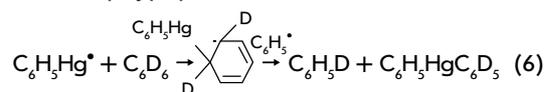
Показано [3], что из алкильных производных ртути диметилртуть при 270—280 °С подвергается равновероятно как алкоголизу, так и гомолизу. Термически менее стабильная диизопропилртуть в среде спирта претерпевает гомолиз. Образующиеся при ее распаде (130 °С) изопропил-радикалы в концентрированном спиртовом растворе в основном инициируют разложение исходного МОС, а в сильно разбавленных растворах преимущественно дегидрируют спирт согласно аналогичным реакциям (2) и (3).

Своеобразно протекают фото- и термореакции дифенилртути с бензолом [10],

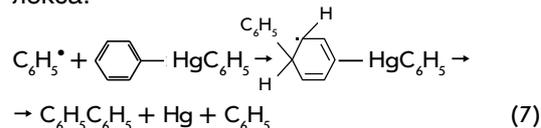
основными продуктами которых являются ртуть, бензол и дифенил. Установлено, что взаимодействие дифенилртути  $(\text{C}_6\text{H}_5)_2\text{Hg}$  с  $\text{C}_6\text{D}_6$  при 300 °С сопровождается обменом фенильными группами между МОС и бензолом. Выделенная непрореагировавшая дифенилртуть содержала около 20 %  $\text{C}_6\text{D}_5$ -групп, а дифенил состоял из трех изотопных разновидностей:  $\text{C}_6\text{H}_5\text{C}_6\text{D}_5$ ,  $\text{C}_6\text{H}_5\text{C}_6\text{H}_5$  и  $\text{C}_6\text{D}_5\text{C}_6\text{D}_5$  в количестве 61,8, 19,4 и 18,8 % соответственно.

В фотореакциях указанный обмен между МОС и  $\text{C}_6\text{D}_6$  отсутствует, а образующийся дифенил включает только две разновидности:  $\text{C}_6\text{H}_5\text{C}_6\text{D}_5$  (69,7 %) и  $\text{C}_6\text{H}_5\text{C}_6\text{H}_5$  (29,8 %).

Особенности этих процессов обусловлены участием фенилртутных радикалов, получающихся на стадии (1а) в результате термического распада МОС и способных меркурировать исходный бензол.



Несимметричное МОС является источником радикалов  $\text{C}_6\text{H}_5$  и  $\text{C}_6\text{D}_5$ , которые рекомбинируют, фенилируют исходный бензол, а также дифенилртуть с образованием нестойкого радикального у-комплекса.



Реакция (7) обуславливает индуцированный распад МОС, который авторы [10] приписывают катализу выделяющейся ртути, и позволяет объяснить наблюдающиеся особенности изотопного состава бензола и дифенила.

Полнота полученной информации о реакционной способности МОС была бы невозможной без масс-спектрометрических измерений. Большая заслуга в разработке и квалифицированном использовании масс-спектрометрической методики анализа продуктов исследованных реакций МОС принадлежит О. Н. Дружкова.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Александров, Ю. А.* Некоторые закономерности жидкофазного окисления кислородом диизопропилртути / Ю. А. Александров, О. Н. Дружков, С. Ф. Жильцов, Г. А. Разуваев // Доклады АН СССР. — 1964. — Т. 157. — № 6. — С. 1395—1398.
2. Воспоминания об академике Григории Алексеевиче Разуваеве / отв. ред. О. М. Нефедов. — М. : Наука, 1994. — 352 с.
3. *Дружков, О. Н.* Изучение реакций ртутьорганических соединений с изопропиловым спиртом изотопным и масс-спектрометрическими методами / О. Н. Дружков, С. Ф. Жильцов, Г. Г. Петухов // Журнал общей химии. — 1968. — Т. 38. — Вып. 12. — С. 2706—2716.
4. *Дружкова, О. Н.* Становление и развитие научной школы и химического образования в Нижегородском государственном педагогическом университете : монография / О. Н. Дружкова. — Н. Новгород : НГПУ, 2011. — 72 с.
5. *Жильцов, С. Ф.* О термо- и фотораспаде алкильных ртутьорганических соединений / С. Ф. Жильцов, О. Н. Дружков // Журнал общей химии. — 1972. — Т. 42. — Вып. 12. — С. 2697—2702.
6. *Жильцов, С. Ф.* Особенности термического и фотолитического разложения металлоорганических соединений непереходных элементов / С. Ф. Жильцов, А. А. Лаврентьев // Химия элементоорганических соединений. — 1979. — Вып. 7. — С. 20—30.
7. *Макарова, Л. Г.* Методы элементоорганической химии. Ртуть / Л. Г. Макарова, А. Н. Несмеянов. — М. : Наука, 1965. — 438 с.
8. *Петухов, Г. Г.* Реакции передачи идентичных радикалов в растворах (эстафетная передача радикалов) / Г. Г. Петухов // Успехи химии. — 1961. — Т. 30. — Вып. 12. — С. 1433—1452.
9. *Разуваев, Г. А.* Изучение взаимодействия дифенилртути со спиртами изотопным и масс-спектрометрическим методом / Г. А. Разуваев, О. Н. Дружков, С. Ф. Жильцов, Г. Г. Петухов // Доклады АН СССР. — 1965. — Т. 163. — № 1. — С. 119—122.
10. *Разуваев, Г. А.* Исследование реакций органических соединений ртути и свинца изотопным и масс-спектрометрическим методом / Г. А. Разуваев, Г. Г. Петухов, Ю. А. Каплин, О. Н. Дружков // Доклады АН СССР. — 1963. — Т. 152. — № 2. — С. 1122—1125.

## В библиотеке НГПУ им. К. Минина имеется издание:

*Дружкова О. Н.* Становление и развитие научной школы и химического образования в Нижегородском государственном педагогическом университете: Монография / О. Н. Дружкова. Н. Новгород: НГПУ, 2011. 72 с.

Данное издание посвящено истории становления и современному состоянию химического образования, научной химической школы и научно-методических исследований в Нижегородском государственном педагогическом университете в связи со 100-летием вуза.

Представляет интерес для специалистов в области химии и химического образования, а также для студентов, магистрантов, аспирантов химических специальностей вузов и учителей химии.



# Юбилейные даты



## В. И. ЛЕНИН КАК ПОЛИТИК В ПЕРИОД ОТ ФЕВРАЛЯ К ОКТЯБРЮ 1917 ГОДА

В. С. ИЗМОЗИК,  
доктор исторических наук,  
профессор кафедры истории и регионоведения  
СПбГУТ им. М. А. Бонч-Бруевича (Санкт-Петербург)  
[izmozik@mail.ru](mailto:izmozik@mail.ru)

В статье рассматривается политическая позиция В. И. Ленина накануне и на первом этапе Великой российской революции 1917—1922 гг. На основе ленинских статей и писем показано, что он ожидал революционного взрыва в России в начале 1917 года, рассматривал события Февраля 1917 года как первый этап российской революции, призывая к его продолжению и развитию. В отличие от других российских политиков он выдвинул идею перехода к социализму, ставшую на определенный период национальной идеей для миллионов российских граждан. Особо анализируются серьезные политические просчеты Ленина: надежда на мировую (европейскую) революцию, недооценка возможных последствий Гражданской войны, идея государства-коммуны, непонимание характера экономики будущего пролетарского государства.

The article touches upon the subject of Lenin's political stance on the eve of and during the first stage of the Second Russian revolution of 1917—1922. Drawing from Lenin's articles and letters, it is shown that he had expected a revolutionary eruption in Russia in early 1917 and saw the events of February 1917 as a first stage of the Russian revolution, calling for its continuation and advancement; unlike other Russian politicians he had put forth the idea of transition to socialism which, for a time, became the national cause for millions of Russian citizens. Special emphasis is given to Lenin's serious political blunders: his hope for a world (European) revolution, his underestimation of the possible consequences of the Civil war, his idea of a commune-state, his inability to understand the workings of the economics of a future proletarian state.

**Ключевые слова:** *В. И. Ленин, революция в России, Февраль 1917 года, Октябрь 1917 года, Гражданская война, социализм, аграрный вопрос, рабочий вопрос, национальный вопрос, мировая революция, государство-коммуна, экономика социализма*

**Key words:** *V. I. Lenin, revolution in Russia, February 1917, October 1917, Civil war, socialism, agrarian question, workers' question, national question, world revolution, commune-state, economics of socialism*

**В** сегодняшней историографии наряду со стремлением выделить суммарно объективных и субъективных факторов, позволивших сравнительно небольшой партии взять власть осенью 1917 года, по-прежнему достаточно широко представлена позиция, согласно которой большевики пришли «к власти по воле случая», «этот переворот не является революцией рабочего класса», «Ленин в решающий момент был ни при чем» и вообще в решающий момент «госпожа Удача явным образом улыбнулась Ленину в 1917 г. — так же как отвернулась, в конечном счете, от М. С. Горбачева»<sup>1</sup>.

Есть попытки рассматривать события в России с 23 февраля по 24 октября и с 25 октября по 20 ноября 1917 года как нечто совершенно различное по своей политической сущности. Например, К. М. Александров говорит, что второе — «это не революция, а переворот... захват власти одной политической партией, опиравшейся на собственные незаконные вооруженные формирования». Стоит заметить, что данный автор несколько ниже, противореча сам себе, называет Октябрьскую революцию «национальной катастрофой»<sup>2</sup>. Все вышесказанное требует внимательного рассмотрения реальной картины прихода большевиков к власти в 1917 году на основе неопровержимых фактов, при этом можно вычленил ряд основных тезисов.

✓ Абсолютно неверно утверждение, нашедшее отражение в ряде учебников, что якобы В. И. Ленин не предвидел революционных событий в Петрограде в феврале 1917 года<sup>3</sup>. Ссылка на фразу: «Мы, старики, может быть, не доживем до решающих битв этой грядущей революции», сказанная 22 января 1917 года, является некорректной, ибо вырвана из контекста выступления перед молодыми швейцарскими социалистами. В этом же докладе В. И. Ленин говорил: «Нас не должна обманывать теперешняя гробовая тишина в Европе. Европа чревата революцией... ближайшие годы, как раз в связи

с этой хищнической войной, приведут в Европе к народным восстаниям под руководством пролетариата». Предыдущая же фраза имела в виду победу мировой социалистической революции, которая, по мнению Ленина, в тот момент должна была пройти ряд этапов и занять достаточно длительное время<sup>4</sup>.

Это положение можно подтвердить и другими оценками Ленина положения в России и Европе на рубеже 1916—1917 годов. 18 декабря он пишет И. Арманд: «Получилось сегодня еще одно письмо из СПб... Настроение, пишут, архиреволюционное»<sup>5</sup>. 19 февраля 1917 года в очередном письме И. Арманд он вновь сообщает: «Получили мы на днях отрадное письмо из Москвы... Пишут, что настроение масс хорошее... и что, наверное, будет на нашей улице праздник»<sup>6</sup>. Наконец, 31 января 1917 года, анализируя сложившееся положение, Ленин подчеркивает: «Революционная ситуация в Европе налицо. Налицо величайшее недовольство, брожение и озлобление масс»<sup>7</sup>.

✓ Период 1917—1922 годов неверно рассматривать как сумму трех отдельных событий: Февральской, Октябрьской революций и Гражданской войны. Если исходить из научного понимания сущности термина «социальная революция», то необходимо признать, что это был единый процесс Великой российской революции 1917—1922 годов, включавший три ее этапа: Февраль 1917 года и последующие месяцы, Октябрь 1917 года и Гражданскую войну. Не могу согласиться с высказываниями уважаемых историков В. В. Калашникова и С. Н. Полторака, что нет «большой разницы в терминологии — революция или переворот», «у революции четко можно увидеть начало и совершенно невозможно понять, когда же она завершилась»<sup>8</sup>. Октябрьское вооруженное восстание следует оценивать как очередную, пятый, политический кризис

Абсолютно неверно утверждение, нашедшее отражение в ряде учебников, что якобы В. И. Ленин не предвидел революционных событий в Петрограде в феврале 1917 года.

1917 года. Об этом писал один из крупнейших российских историков 1917 года В. И. Старцев: «...с точки зрения вопроса о власти, корниловщина действительно была четвертым политическим кризисом 1917 г., а октябрьские события — пятым»<sup>9</sup>.

✓ Оценивая роль В. И. Ленина в Великой российской революции и прежде всего в 1917 году, необходимо задаться вопросом, как сумел политический эмигрант, вернувшийся в Россию после десятилетнего отсутствия, всего лишь через полгода с небольшим после приезда не только захватить власть, но и удержать ее в ситуации крайне ожесточенной Гражданской войны. Каковы главные политические постулаты, которыми руководствовался Ленин в 1917 году? Что принципиально нового внес он в анализ политической ситуации? Каковы были одновременно его главные стратегические просчеты в оценке ситуации? Важно попытаться понять мотивы его рассуждений и действий, не вставая при этом в позу ни подобострастного почитания, ни высокомерного опровержения. Думается, что успех на этом пути возможен только в том случае, если мы будем рассматривать личность Ленина как отражение определенных процессов, происходивших в российском обществе на рубеже XIX—XX веков. Иначе говоря, если использовать аналогию, то Ленин «зеркало» не

только российской революции, но и общемировых процессов. Годы второй российской революции — это «звездные часы» Ленина-политика. На наш взгляд, можно выделить ряд основных

политических постулатов, которыми он руководствовался, особенно в 1917 году.

В первую очередь стоит отметить, что В. И. Ленин, по сути, выдвинул новую национальную идею — идею непосредственного перехода к социалистическому обществу. Он в частности писал: «Идти

вперед, в России XX века, завоевавшей республику и демократизм революционным путем, нельзя, не идя к социализму, не делая шагов к нему (шагов, обусловленных и определяемых уровнем техники и культуры...)», одновременно заявляя: «погибнуть или на всех парах устремиться вперед. Так поставлен вопрос историей»<sup>10</sup>. В ситуации того времени это было крайне важно. Сегодня большинство исследователей этого периода сходятся во мнении, что Первая Мировая война породила серьезный кризис европейской цивилизации.

Есть историки, которые предлагают вести разговор (и к этому есть серьезные аргументы) о едином процессе «все-русского потопа» или второго смутного времени 1914—1921 годов<sup>11</sup>. В данной ситуации от политиков и политических партий требовался качественно новый масштаб мышления, позволявший наметить выход из этого кризиса с наименьшими потерями. Российская политическая элита в своем подавляющем большинстве оказалась к этому неготовой и неспособной. Во-первых, в распоряжении российского истеблишмента «не оказалось идеологической доктрины или хотя бы идеи, способной консолидировать общество на длительный период крайнего напряжения сил. Это дополнялось наличием социокультурной «пробки», перегородками «между типологически разными мирами “верхов” и “низов”, элиты и низших слоев, города и деревни»<sup>12</sup>.

Во-вторых, после свержения царизма основные политические партии и группировки ограничивались лишь предложением «заплат» на российское «рубище»: от продолжения войны до победы до ожидания Учредительного собрания с весьма неясными перспективами. Как отмечает Ф. А. Селезнев, кадеты, в частности, оказались не способны «разработать новую идеологию, адекватную реалиям 1917 г.»<sup>13</sup>. Это же можно сказать и о других основных политических партиях российского общества.

В первую очередь стоит отметить, что В. И. Ленин, по сути, выдвинул новую национальную идею — идею непосредственного перехода к социалистическому обществу.

Между тем по Всероссийской переписи 1897 года около 65 % населения составляла молодежь (до 30 лет). К 1914 году среди рабочих города и деревни имелось 29 % людей до 19 лет<sup>14</sup>. Хорошо известно, что молодежь в целом гораздо более эмоциональна, деструктивна и радикальна. В этой ситуации идея коренного социального переустройства, создания общества, лишённого пороков, несомненно, привлекала значительную часть активных граждан, внушала им веру в возможность ее реализации.

Конечно, ленинская идея не имела шансов стать подлинно общенациональной, то есть сплотить ради общих созидательных целей различные социальные группы. Наоборот, она углубляла, усиливала социальный раскол, но была способна увлечь на время огромные массы, истерзанные тяготами войны, прекрасной мечтой. В теоретических работах Ленин подчеркивал, что большевики не призывают к немедленному введению социализма, а лишь доказывают, что «нельзя идти вперед, не идя к социализму»<sup>15</sup>. В агитационных обращениях в 1917 году Ленин делал упор на то, что «только власть Советов рабочих, крестьянских и солдатских депутатов поможет начать решительную борьбу и за мир, и за землю, и за социализм»<sup>16</sup>. Он подчеркивал, что большевики, придя к власти, немедленно предложат «справедливый мир всем воюющим народам», немедленно «помещичьи земли будут объявлены владением и достоянием всего народа»<sup>17</sup>.

В стратегическом плане реформы, конечно, более созидательны, чем революция. Но есть моменты, когда исторический процесс проскакивает критическую черту, «исторический Рубикон», и никакие полумеры уже не спасают. Машина идет вразнос, и политик должен уметь возглавить стихийный процесс, чтобы попытаться подчинить его своей воле, направить стихию народной воли в определенное русло. Ленин оценил глубину социально-культурного раскола России. Это

разрыв в уровне жизни, разрыв в менталитете и как результат — заряд накопившейся ненависти.

Размышляя позднее над событиями революции, В. А. Маклаков писал В. В. Шульгину 5 марта 1925 года: «все национальные русские черты... я ставлю на счет... исторически сложившегося режима. Задача XX века России была перевести ее... на рельсы всей Западной

Ленин оценил глубину социально-культурного раскола России. Это разрыв в уровне жизни, разрыв в менталитете и как результат — заряд накопившейся ненависти.

Европы, где в большей или меньшей степени, но все участвуют в строительстве государства, где если и существует правящая олигархия, то ее господство зависит только от того, в какой мере она сумеет обмануть громадную и невежественную массу. Но за этой массой остается всегда решающий голос... одним из коренных грехов нашего великорусского правительства было небрежение к этому [национальному] вопросу, непонимание того, что Россия страна разноречивая и разноплеменная»<sup>18</sup>.

Понимание важности национального вопроса и готовность решать его с учетом реальных настроений разнородных народов была еще одной важной чертой Ленина. Напомним его высказывание: «И мы... хотим... свободной и независимой, самостоятельной, демократической, республиканской, гордой Великороссии, строящей свои отношения к соседям на человеческом принципе равенства, а не на унижающем великую нацию крепостническом принципе привилегий...»<sup>19</sup>.

Таким образом, решение вопросов о земле и мире становилось преддверием социализма, а сама идея борьбы за создание будущего социалистического общества позволяла объединить на какой-то период различные потоки социальных и национальных движений. Это помогло большевикам за несколько месяцев превратиться из одной из левых партий с весьма небольшим числом избирателей

(в июне 1917 года на выборах в районные думы в Москве большевики получили 11 % голосов; на Первом Всероссийском съезде крестьянских депутатов в мае 1917 года резолюция Ленина собрала шесть голосов из более чем 800 делегатов и т. п.) в лидера леворадикального блока, включавшего кроме большевиков левых эсеров, анархистов и ряд других политических партий и течений. А. Ф. Керенский позднее писал: «Секрет успеха большевистской пропаганды объясняется именно тем, что большевики говорили с ними на простом, понятном им языке»<sup>20</sup>.

Одновременно Ленин продемонстрировал умение после 1917 года быстро отказываться от неработающих лозунгов, соединяя утопию и крайний прагматизм: государство-коммуна и переход к единоначалию, лозунг «диктатуры пролетариата» и реальная «диктатура партии», заключение Брестского мира и т. д. К этому надо добавить наличие у Ленина черт мессианства. Он был убежден в собственной правоте, в праве большевистской партии выступать от имени большинства народа, «вести весь народ к социализму... быть учителем, руководителем, вождем всех трудящихся и эксплуатируемых»<sup>21</sup>. Таким образом, можно сказать, что в эти годы Ленин сумел направить исторический процесс, сломавший старые государственные рамки, в определенное русло, удержать его под контролем.

Но в эти же годы Ленин допустил в своих построениях ряд стратегических просчетов, которые и стали в будущем одним из серьезнейших факторов закономерного крушения советского строя.

✓ Уверенность в том, что переход к социалистическому этапу российской революции станет началом мировой, а точнее, европейской, пролетарской революции.

В статье «Кризис назрел» В. И. Ленин уверял: «Сомнения невозможны. Мы стоим в преддверии всемирной пролетарской революции»<sup>22</sup>. Через несколько лет, 6 ноября 1920 года, на пленуме Московского Совета В. И. Ленин напомнит: «мы и начали наше дело исключительно в расчете на мировую революцию»<sup>23</sup>.

✓ Недооценка возможных последствий гражданской войны.

По словам В. И. Старцева, «Ленин недооценивал силу сопротивления свергнутых классов... Он презирал буржуазию и буржуазную интеллигенцию, считал всех ее представителей заведомыми трусами»<sup>24</sup>. В 1917 году В. И. Ленин неоднократно уверял, что фраза «о «потоках крови» в гражданской войне» может вызвать лишь смех всех сознательных рабочих и якобы «никакие «потоки крови» во внутренней гражданской войне не сравнятся даже приблизительно с теми *морями* крови, которые русские империалисты пролили» летом 1917 года<sup>25</sup>.

Когда тяжелейшие последствия Гражданской войны выявились во всей полноте, В. И. Ленин, выступая на Первом Всероссийском съезде трудовых казаков 1 марта 1920 года, попытался переложить ответственность за ее последствия на меньшевиков и эсеров: «Тогда вашей программой было социальное преобразование без гражданской войны. Нашелся ли бы на свете хоть один дурак, который пошел бы на революцию, если бы вы действительно начали социальную реформу?»<sup>26</sup>.

✓ Идея государства-коммуны.

Утопизм Ленина ярко проявился в тогдашнем понимании им будущего пролетарского государства. Ему казалось, что сам переход власти в руки рабочих подорвет основы бюрократизма. В работе «Государство и революция» он писал: «Рабочие, завоевав политическую власть, разобьют старый бюрократический аппарат, сломают его до основания... заменят его новым, состоящим из тех же самых рабочих и служащих, *против* превра-

Ленин допустил в своих построениях ряд стратегических просчетов, которые и стали в будущем одним из серьезнейших факторов закономерного крушения советского строя.

щения коих в бюрократов будут приняты тотчас меры, подробно разобранные Марксом и Энгельсом: 1) не только выборность, но и сменяемость в любое время; 2) плата не выше платы рабочего; 3) переход немедленный к тому, чтобы все на время становились «бюрократами» и чтобы поэтому *никто* не мог стать «бюрократом»<sup>27</sup>.

Примечательно, что одновременно В. И. Ленин мечтал о колоссальной бюрократизации в деле организации труда: «Богатые должны получить от того союза рабочих или служащих, к которому ближе всего относится их область деятельности, рабочую книжку, они должны еженедельно, или через какой-либо другой... срок, получать удостоверение от этого союза, что ими добросовестно выполняется их работа; без этого они не могут получить хлебной карточки и продуктов продовольствия вообще»<sup>28</sup>. Организация хозяйства также представлялась ему весьма простым делом: «Все народное хозяйство, организованное как почта, с тем, чтобы техники, надсмотрщики, бухгалтеры, как и все должностные лица, получали жалованье не выше «заработной платы рабочего», под контролем и руководством вооруженного пролетариата — вот наша ближайшая цель. Вот какое государство, вот на какой экономической основе, нам необходимо»<sup>29</sup>, и «все общество будет одной конторой и одной фабрикой с равенством труда и равенством платы»<sup>30</sup>.

Когда же экономические реалии оказывались сильнее политических лозунгов, как в случае с существованием подпольного рынка (так называемого «мешочничество»), В. И. Ленин готов был обвинить в этом самих рабочих, которые, по его словам, проявляют «чудовищную бездеятельность»<sup>31</sup>. А в качестве методов борьбы, в первую очередь, предлагались обыски и расстрелы, причем расстрелы на месте<sup>32</sup>. Однако, как подчеркивает современный исследователь А. Ю. Давыдов, «мешочничество выступало естественным компенсатором бессилия отечествен-

ной власти удовлетворить насущные потребности людей» и «в конечном счете народ одерживал победы, хотя доставались они дорогой ценой»<sup>33</sup>. Уже к весне 1918 года В. И. Ленин признал крах идеи немедленного осуществления «государства-коммуны», призвав соединить «митинговый демократизм трудящихся масс с железной дисциплиной во время труда, с беспрекословным повиновением — воле одного лица... во время труда»<sup>34</sup>.

✓ Проблема стимулов к труду в пролетарском государстве.

По сути, В. И. Ленин впервые всерьез задумался над этой проблемой в конце декабря 1917 года. Среди тем, которые он наметил «для разработки», значились: «Как организовать соревнование?», «Дисциплина рабочих и босяческие привычки», «Учет и контроль как сущность социализма», «Национализация промышленности и «долг» рабочих в работе»<sup>35</sup>. Безусловно, это было вызвано реалиями повседневной жизни. Оказалось, что рабочие, официально ставшие правящим классом Советской республики, в своем большинстве не были склонны проявлять «чудеса трудового героизма», которых ожидали от них политические лидеры большевиков. М. П. Томский, указывая на тяжелейшее положение промышленности, отмечал, что рабочий «превращается в пенсионера государства, паразита, живущего на чужой счет»<sup>36</sup>.

В этой ситуации В. И. Ленин доказывает, что конкуренция могла «воспитывать предприимчивость, энергию, смелость почина» лишь при мелком товарном производстве. А в условиях акционерных предприятий, синдикатов и т. п. «конкуренция означает неслыханно зверское подавление предприимчивости, энергии, смелого почина массы населения, гигантского большинства его». В результате он противопоставляет конкуренции, частной предприимчивости идею социалистического соревнования, которое даст воз-

Рабочие, официально ставшие правящим классом Советской республики, в своем большинстве не были склонны проявлять «чудеса трудового героизма».

возможность большинству трудящихся «развернуть свои способности, обнаружить таланты»<sup>37</sup>. Но соревнование он понимал прежде всего как соревнование отдельных предприятий, отдельных деревень, каждая из которых «является производителем-потребителем коммуной»<sup>38</sup>. Отсюда главной экономической задачей объявлялись «учет и контроль» «за количеством труда и за распределением продуктов»<sup>39</sup>. Через несколько лет, 6 ноября 1920 года, у Ленина вырвется весьма примечательная фраза: «Нам надо теперь собрать воедино всех тружениц и тружеников и заставить их работать вместе»<sup>40</sup>.

Между тем сам Ленин признавал, что коренной задачей является более высокая, чем при капитализме, производительность труда, а в связи с этим «его высшая организация»<sup>41</sup>. В результате государственная собственность на деле создала тупиковую экономику, лишенную внутренних стимулов к саморазвитию, нуждающуюся в постоянном внешнем подхлестывании, соединении энтузиазма с подневольным трудом.

Таким образом, сила Ленина как политика на этапе задачи взятия власти сочеталась одновременно с серьезнейшими стратегическими просчетами. Это в определенной степени обусловило проблемы 1920-х годов, вставшие перед партийно-государственной элитой. События 1921 года показали,

что Ленин был готов ради конечной цели к резким социально-экономическим поворотам. Но мы уже никогда не узнаем, способен ли был Ленин стать «российским Дэн Сяопином».

✓ Еще одной отличительной чертой Ленина, ярко проявившейся в 1917 году, явились стремление и умение быть «дирижером», объединяющим в мощный «оркестр» различные течения единого потока. Не будем забывать, что на протяжении всего 1917 года в большевистской

партии было немало деятелей, самостоятельно мыслящих и не склонных соглашаться с Лениным автоматически. Были «умеренные» или «правые» большевики. Самым известным среди них был Л. Б. Каменев. Он доказывал, что буржуазно-демократическая революция продолжается, а российское крестьянство и иностранная буржуазия не допустят победы социализма в России. Были «левые», критиковавшие ЦК за «соглашательство». Из них можно назвать С. Я. Багдатьяна и М. И. Лациса. Так, С. Я. Багдатьян писал в листовке в ночь на 21 апреля 1917 года: «Долой Временное правительство! Никакого ему доверия! Никакой ему власти!»<sup>42</sup>.

На VII (Апрельской) Всероссийской конференции (24—29 апреля 1917 г.) главным оппонентом Ленина выступил Каменев. По национальному вопросу Ленину возражали Ю. Л. Пятаков и Ф. Э. Дзержинский. Ленин остался в меньшинстве с предложением о создании нового Интернационала. Однако Ленин не хотел отсекал своих оппонентов. При выборах ЦК из девяти человек много возражений вызвала кандидатура Каменева. Ему напомнили поведение на суде в 1915 году, упрекали за нынешнюю позицию. И тогда в его поддержку высказался Ленин. Он, в частности, сказал: «Деятельность Каменева продолжается 10 лет, и она очень ценна... То, что мы спорим с т. Каменевым, дает только положительные результаты. Присутствие т. Каменева очень важно, так как дискуссии, которые веду с ним, очень ценны. Убедив его, после трудностей, узнаешь, что этим самым преодолеваешь те трудности, которые возникают в массах». В результате в порядке полученных голосов в ЦК прошли В. И. Ленин, Г. Е. Зиновьев, И. В. Сталин, Л. Б. Каменев, В. П. Милютин, В. П. Ногин, Я. М. Свердлов, И. Т. Смилга, Г. Ф. Федоров<sup>43</sup>. Таким образом, более трети ЦК составляли «умеренные» — Зиновьев, Каменев, Милютин, Ногин.

На протяжении всего 1917 года в большевистской партии было немало деятелей, самостоятельно мыслящих и не склонных соглашаться с Лениным автоматически.

Неверно думать, что в 1917 году партия слепо подчинялась приказам ЦК или Ленина. ЦК просто не мог контролировать деятельность даже крупнейших региональных организаций. Этому мешали огромные расстояния, незначительность аппарата, слабость средств связи, общий хаос и постоянно меняющаяся ситуация. В Петрограде помимо ЦК огромную роль играли Петербургский комитет и Военная организация («Военка»)<sup>44</sup>. Например, на заседании ПК 11 июня 1917 года при обсуждении вопроса о состоявшемся решении ЦК отменить демонстрацию 10 июня В. И. Ленин сказал: «Ваше право — право протестовать против действий ЦК законно, и ваше решение должно быть свободным»<sup>45</sup>. Также следует отметить вхождение в партию «межрайонцев», усилившее большевиков значительной группой интеллектуалов (Л. Д. Троцкий, А. В. Луначарский, А. А. Иоффе и др.). Именно Троцкий предполагался основным докладчиком на VI съезде партии и только после его ареста этот доклад был поручен Сталину<sup>46</sup>. Наконец, надо подчеркнуть, что в октябре 1917 года большевики брали власть во главе левого политического блока (левые эсеры, анархисты-комму-

нисты, меньшевики-интернационалисты и т. п.).

Беспощадно боровшийся с меньшевистскими и эсеровскими взглядами, Ленин допускал разномыслие внутри большевистской партии в определенных пределах, опираясь в зависимости от ситуации на различные группы в руководстве. Пределы взглядов устанавливались решениями партийных конференций и съездов, общим настроением на отказ от соглашения с буржуазными (так называемыми «цензовыми») партиями. До сих пор нет убедительного ответа, почему большевики в 1917 году, подобно анархистам, эсерам и меньшевикам, не раскололись на ряд организационно самостоятельных течений.

Таким образом, мы полностью разделяем вывод американского историка А. Рабиновича о том, что «относительная гибкость партии, так же как ее способность улавливать преобладавшие настроения масс, содействовала победе большевиков, по крайней мере, столько же, сколько революционная дисциплина, организационное единство и авторитет Ленина»<sup>47</sup>.

Беспощадно боровшийся с меньшевистскими и эсеровскими взглядами, Ленин допускал разномыслие внутри большевистской партии в определенных пределах.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Энтин Дж. К истолкованию русской революции 1917 г. // Вопросы истории. 2012. № 8. С. 163, 166, 167, 168.

<sup>2</sup> Круглый стол «Октябрьский штурм» // Санкт-Петербургские ведомости. 2012. (7 ноября). С. 4.

<sup>3</sup> Киселев А. Ф., Попов В. П. История России. XX — начало XXI вв. 11 класс. М.: Дрофа, 2007. С. 48.

<sup>4</sup> Ленин В. И. Полн. собр. соч. Т. 30. С. 327, 328.

<sup>5</sup> Ленин В. И. Полн. собр. соч. Т. 49. С. 340; Старцев В. И. Революция 1917 года в новейшей учебной литературе // Революция 1917 года в России: сб. научных статей. СПб.: Третья Россия, 1995. С. 169—170.

<sup>6</sup> Ленин В. И. Полн. собр. соч. Т. 49. С. 390.

<sup>7</sup> Там же. Т. 30. С. 347—348.

<sup>8</sup> Круглый стол «Октябрьский штурм» // Санкт-Петербургские ведомости. 2012. (7 ноября). С. 4.

<sup>9</sup> Старцев В. И. Революция 1917 года в новейшей учебной литературе // Революция 1917 года в России: сб. научных статей. СПб.: Третья Россия, 1995. С. 169—170.

<sup>10</sup> Ленин В. И. Полн. собр. соч. Т. 34. С. 192, 198.

<sup>11</sup> Холквист П. Тотальная мобилизация и политика населения: российская катастрофа (1914—1921) в европейском контексте // Россия и первая мировая война: Материалы международного научного colloquiuma. СПб., 1999. С. 83. (Отметим, что точку зрения П. Холквиста в ходе дискуссии поддержал Ф. Вчисло (США) (там же, с. 173).)

<sup>12</sup> Дьячков В. Л., Протасов Л. Г. Великая война и общественное сознание: превратности индоктринации и восприятия // Россия и Первая мировая война. СПб., 1999. С. 59, 60.

<sup>13</sup> Селезнев Ф. А. Выборы и выбор провинции: партия кадетов в Нижегородском крае (1905—1917 гг.). Н. Новгород, 2001. С. 199.

<sup>14</sup> Крапивин М. Ю. Непролетарские партии России в борьбе за молодежь. 1917—1925 гг. Вологодск, 1990. С. 8; Стецура Ю. А. Октябрь 1917 г. и молодежь в послереволюционном преобразовании России // Октябрь 1917 г. в истории России и мира: Материалы межрегиональной научной конференции. Ставрополь, 1997. С. 182.

<sup>15</sup> Ленин В. И. Полн. собр. соч. Т. 34. С. 191.

<sup>16</sup> Там же. Т. 32. С. 50.

<sup>17</sup> Там же. Т. 34. С. 285.

<sup>18</sup> Будницкий О. «Еврейский вопрос» в эмигрантской публицистике 1920—1930-х гг. // Евреи и русская революция: Материалы и исследования. М. Иерусалим, 1999. С. 401, 402.

<sup>19</sup> Ленин В. И. Полн. собр. соч. Т. 26. С. 108—109.

<sup>20</sup> Керенский А. Ф. Россия на историческом переломе // Вопросы истории. 1991. № 1. С. 179.

<sup>21</sup> Ленин В. И. Полн. собр. соч. Т. 33. С. 26.

<sup>22</sup> Там же. Т. 34. С. 275.

<sup>23</sup> Там же. Т. 42. С. 1.

<sup>24</sup> Старцев В. И. Мы — с Лениным // О Ленине — правду: Дайджест прессы. Л., 1991. С. 120, 121.

<sup>25</sup> Ленин В. И. Полн. собр. соч. Т. 34. С. 224, 226.

<sup>26</sup> Там же Т. 40. С. 179.

<sup>27</sup> Там же. Т. 33. С. 109.

<sup>28</sup> Там же. Т. 34. С. 311.

<sup>29</sup> Там же. Т. 33. С. 50.

<sup>30</sup> Там же. С. 101.

<sup>31</sup> Там же. Т. 35. С. 311.

<sup>32</sup> Там же. С. 311, 312.

<sup>33</sup> Давыдов А. Ю. Нелегальное снабжение российского населения и власть. 1917—1921 гг. СПб.: Наука, 2002. С. 333, 334.

<sup>34</sup> Ленин В. И. Полн. собр. соч. Т. 36. С. 203.

<sup>35</sup> Там же. Т. 36. С. 188, 190.

<sup>36</sup> Профессиональный вестник. 1918. № 7—8. С. 7.

<sup>37</sup> Ленин В. И. Полн. собр. соч. — Т. 35. — С. 195.

<sup>38</sup> Там же. Т. 35. С. 203; Т. 36. С. 191.

<sup>39</sup> Там же. Т. 35. С. 199—200.

<sup>40</sup> Там же. Т. 42. С. 5.

<sup>41</sup> Там же. Т. 36. С. 187.

<sup>42</sup> Петербургский комитет РСДРП(б) в 1917 году: Протоколы и материалы заседаний. СПб.: Бельведер, 2003. С. 201—202.

<sup>43</sup> Седьмая (Апрельская) Всероссийская конференция РСДРП (большевиков): Протоколы. М., 1958. С. 78—86, 212—222, 228, 234, 322—323.

<sup>44</sup> Рабинович А. Революция 1917 года в Петрограде: Большевики приходят к власти; Пер. с англ. 2-е изд., испр. и доп. М.: Весь мир, 2003. С. 23.

<sup>45</sup> Петербургский комитет РСДРП (б) в 1917 году. СПб.: Бельведер, 2003. С. 289.

<sup>46</sup> Шестой съезд РСДРП (большевиков). Август 1917 года: Протоколы. М., 1958. С. 7.

<sup>47</sup> Рабинович А. Указ. соч. С. 23.

---

## INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

**Problems and possibilities of using a network form of implementation educational programs** (*A. A. Sedelnikov*, PhD in pedagogic sciences, leading researcher of department of management, economy and right of the Krasnoyarsk regional institute of professional development; *S. D. Krasnousov*, PhD in judicial sciences, associate professor, acting as a head of the department of management, economy and right of the Krasnoyarsk regional institute of professional development)

**Effective models of state and public management of the educational organization** (*K. M. Zaynetdinova*, PhD in philological sciences, the associate professor of managing department of the Saratov regional institute of the development of education; *S. B. Mironova*, PhD in pedagogical sciences, the associate professor of management of the Saratov regional institute of the development of education)

**Successful socialization of graduates as a criterion of quality of management of the educational organization** (*S. A. Maximova*, PhD in philosophical sciences, professor, the vice rector for research and design activity of the NIRO)

**Management of introduction of the design differentiated training in educational activity of school** (*O. V. Pleteneva*, PhD in sociological sciences, the head of the laboratory of scientific and methodical providing the design differentiated training of the NIRO; *A. B. Makarova*, Ph in pedagogical sciences, associate professor of the theory and practice of management of formation of the NIRO; *V. V. Tselikova*, the senior researcher of the laboratory of scientific and methodical providing the design differentiated training of the NIRO)

**Management of development of the educational organization on the basis of results of a self-assessment** (*E. G. Gutsu*, PhD in psychological sciences, associate professor of pedagogic and psychology of preschool and primary education of NGPU

of K. Minin; *E. V. Kochetova*, senior lecture of department of pedagogic and psychology of preschool and primary education of NGPU of K. Minin)

**Realization of internal system of an assessment of quality of education** (*G. M. Safina*, associate professor of economy and management of the Ulyanovsk state pedagogical university of I. N. Ulyanov (Ulyanovsk))

**Technological education as an object of management modernization of the educational system** (*U. G. Shikhvarger*, PhD in pedagogic sciences, associate professor of pedagogic and psychology of professional education of the Novosibirsk state pedagogical university)

**Corporate education and interrelation of economic and pedagogical terms in the conditions of the educational organization** (*L. P. Sovina*, head of the department of management and economy of the institute of development of education of the Udmurt Republic, the honored worker of education UR (Izhevsk); *N. U. Erofejeva*, grand PhD in pedagogical sciences, professor of department of pedagogic and pedagogical psychology of the Udmurt state university (Izhevsk))

**Effective contract for personnel assigned to the category of other employees** (*M. V. Fedotova*, Ph in economic sciences, associate professor of the theory and practice of management of education of the NIRO)

**Principles of management of scientific policy of the** (*S. L. Ivashevsky*, grand PhD in philosophical sciences, professor of the department of philosophy of the Nizhny Novgorod academy Ministry of internal affairs of Russia)

**Organizational and administrative stages of introduction a model of the solution of design tasks** (*G. V. Raitskaya*, PhD in pedagogic sciences, head of department of primary education of the Krasnoyarsk regional institute of professional development)

---

**The management of a process of forming pupils' reader's literacy by means of graphic organizers** (*S. K. Tivikova*, PhD in pedagogic sciences, head of department of primary education of the NIRO; *N. N. Demeneva*, PhD in pedagogical sciences, associate professor of primary education of NGPU of K. Minin; *O. V. Kolesova*, PhD in pedagogic sciences, associate professor of primary education of NGPU of K. Minin)

**Topical issues of improvement the process of experts' certification in kindergartens** (*A. N. Novoselova*, PhD in philological sciences, associate professor of management of preschool education of the NIRO; *V. V. Kiselyov*, senior lecture of department of management of preschool education of the NIRO)

**Institute of double mentoring — a basis of the mechanism of post-degree escort of the graduate of target training of the teacher** (*E. L. Rodionova*, PhD in pedagogical sciences, the deputy minister of education of the Nizhny Novgorod Region; *S. V. Frolova*, Ph in pedagogical sciences, associate professor of general and social pedagogic of NGPU of K. Minin; *E. U. Ilaltdinova*, Grand PhD in pedagogical sciences, head of the department of the general and social pedagogic of NGPU of K. Minin)

**Modern requirements to the content of preparation of pedagogical staff of a technological profile in the Novosibirsk region** (*D. U. Chupin*, Ph in pedagogic sciences, associate professor of pedagogic and psychology of professional education of the Novosibirsk state pedagogical university)

**Approaches to an assessment of components of pedagogical competence of future heads of educational organizations** (*A. E. Bakhmutsky*, grand PhD in pedagogical sciences, professor of the department of pedagogic of the Russian state pedagogical university of A. I. Herzen; *A. S. Rodikov*, PhD in pedagogic sciences, associate professor of additional education, the dean of faculty of additional education of the Nizhnevartovsk state university)

**Designing of students' practice in continuous system of preparation the pedagogical staff** (*M. V. Byvsheva*, PhD in pedagogical sciences, associate professor of pedagogic and psychology of the childhood of the Ural state pedagogical university (Yekaterinburg); *S. D. Tomilova*, PhD in philological sciences, associate professor of Russian and a method of teaching in primary classes of the Ural state pedagogical university (Yekaterinburg))

**Theoretical and methodical justification a problem of management the cultural conflict between a teacher and a pupil** (*I. V. Gerasimova*, PhD in philological sciences, scientific secretary of the NIRO, the senior lecturer of the judicial department of NNGU of N. I. Lobachevsky)

**Pedagogical conditions of maintenance the professional self-determination of future bachelors of technical institutes educational organizations** (*I. V. Kryzhanovskaya*, senior lecturer of psychology and pedagogic department of the Mytishchi branch of Bauman Moscow state technical university; *L. B. Bakhtigulova*, head of the psychology and pedagogic department of the Mytishchi branch of Bauman Moscow state technical university)

**Family continuity in a profession and self-realization of teachers** (*M. A. Golovchin*, PhD in economic sciences, junior researcher of the Institute of social and economic development of territories of RAN (Vologda))

**Preparing of teachers in the system of professional development to the designed and differentiated teaching of pupils** (*V. Y. Barmina*, PhD student, senior lecture of the department of the theory and technique of teaching the technology and economy of the NIRO)

**The technology of formation the ethnic and pedagogical competence of teachers in the system of their professional development** (*T. B. Ilyina*, Ph student of the Ural state pedagogical university (Yekaterinburg))

**The model of automated system of self-survey quality of teacher's profes-**

---

**sional activity** (*I. V. Panova*, Ph in pedagogic sciences, associate professor of the department of the information technologies of NGPU of K. Minin; *M. G. Kiselyova*, Ph student of the NIRO, the deputy director of school № 2 (Kstovo))

**The history of formation the children's technical creativity in Russia** (*M. V. Lupandina*, Ph student of the NIRO, senior lecturer of department of the theory and practice of education and additional education of the NIRO, the deputy director for methodical and innovative activity of the Center of development of creativity of children and youth of the Nizhny Novgorod region)

**The development of professional education in social and economic conditions of a small city: theoretical justification of a problem** (*M. V. Grinina*, Ph student of the NIRO, the deputy director for educational work of Shutilovsky main school (Pervomaisk))

**The formation of readiness of tutors for personally focused interaction with children of preschool age** (*M. S. Zadornaya*, applicant of Academy of post-degree pedagogical education (St. Petersburg), senior lecturer of the department of preschool education of Academy of post-degree pedagogical education (St. Petersburg))

**Some questions of management of school in «new pedagogic» of V. P. Vakhterov** (*U. I. Rossova*, PhD in pedagogical sciences, associate professor of pedagogic and psychology of pedagogical education of UNN of N. I. Lobachevsky (Arzamas branch))

**Domestic school during the revolutionary events of 1905** (*E. A. Slepenkova*, PhD in pedagogical sciences, associate professor of the general and social pedagogic department of NGPU of K. Minin; *S. A. Aksenov*, PhD in pedagogical sciences, associate professor of the general and social pedagogic department of NGPU of K. Minin)

**Educational and scientific activity of the academician G. A. Razuvaev** (*S. F. Zhiltsov*, grand PhD in chemical sciences, professor, honored worker of science of the Russian Federation; *O. N. Druzhkova*, PhD in chemical sciences, associate professor biological and chemical education of the Nizhny Novgorod state pedagogical university of K. Minin)

**V. I. Lenin as the politician during the period of February by October, 1917** (*V. S. Izmozik*, grand Ph in historical sciences, professor of the department of history and regional studies of St. Petersburg state university of telecommunications of M. A. Bonch-Bruyevich)

---

Оригинал-макет подписан в печать 29.06.2017. Формат 84×108 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>.  
Бумага офсетная. Гарнитура AG Helvetica. Печать офсетная. Усл.-печ. л. 20,58.  
Тираж 400 экз. Заказ 2416.

Отпечатано в издательском центре  
учебной и учебно-методической литературы ГБОУ ДПО НИРО.

Дата выхода в свет 17.08.2017

Цена 275 руб.