ПОДПИСАТЬСЯ на журнал можно во всех почтовых отделениях связи России по **КАТАЛОГАМ** по **НАШИМ ПОДПИСНЫМ ИНДЕКСАМ** или в редакции журнала с любого месяца

WWW.VESTNIKNEWS.RU

Вестник Образования России

ОФИЦИАЛЬНО. ОПЕРАТИВНО. ДОСТОВЕРНО.

Официальные документы сферы образования

ОНЛАЙН ПОДПИСКА https://podpiska.pochta.ru

Печатный каталог Почты России:
П2278 полугодовой индекс

Каталог «Газеты и журналы» агентства «Роспечать»:
73353 полугодовой индекс

Межрегиональное агентство подписки «Каталог российской прессы»:
12574 полугодовой индекс

Каталог агентства подписки и доставки периодических изданий «Урал-Пресс»:
73353 полугодовой индекс

E-mail: vest.obr@mail.ru

на **ПРИЛОЖЕНИЕ** Серии **«РОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»** на I полугодие 2019 г. – можно подписаться в редакции журнала

Отечественная и зарубежная педагогика №5 (55) Т.2 2018

Научный и информационно-аналитический педагогический журнал

Отечественная и зарубежная педагогика

№ 5 (55) том 2
2018

СОДЕРЖАНИЕ

Цитата номера 5
От редколлегии 6

УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ МУНИЦИПАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ (г. ВЛАДИВОСТОК)

Фролова М. И., Букина Л. Ю. Педагогический кластер как фактор саморазвития муниципальной образовательной системы 8

Москвина Н. Б., Машовец С. П., Фролова М. И. Подготовка управленческого резерва для системы образования: осмысление первых шагов 24

Невзоров М. Н., Невзорова М. А. Реализация идеи субъекта развития в муниципальной системе образования г. Владивостока 38

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГОВ

Копотева Г. Л., Молодых Е. Н. Отражение ценностей ФГОС общего образования в профессиональном сознании педагогов 54

Железнякова О. В. Педагогические условия для формирования готовности учителей к инновационной деятельности 68

Петрунько А. В. Интерактивный бэкграунд образовательных инноваций в Азиатско-Тихоокеанском регионе 78

ИЗ ОПЫТА РАЗВИТИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Белослудцева И. Р. Модель интегрированной организации национально-регионального компонента во внеурочное время 89

Букина Л. Ю. Гимназия как научно-методический центр актуальных педагогических практик 97

Головина И. Н., Зачиняева Е. Ф. Педагогический проект «Профессиональные пробы в школе» как средство развития субъектных качеств школьника 110

Петрова Г. Н., Герасименко Л. Н. Управляющая модель обучения подростков как ответ на вызовы их взросления (на примере социальных дисциплин) 127

Унтилова О. Г. Школьное расписание как ресурс развития образования 141

МЕЖДУНАРОДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ КАЧЕСТВА ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ковалева Г. С. Возможные направления совершенствования общего образования для обеспечения инновационного развития страны (по результатам международных исследований качества общего образования) 150

Требования к оформлению статьи 169
Объявление о приеме в аспирантуру и докторантуру 170

Научный и информационно-аналитический педагогический журнал
«ОТЕЧЕСТВЕННАЯ И ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА»

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-63015 от 10.09.2015 г.

Учредитель
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»

Журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК

Журнал размещен в каталоге научной периодики РИНЦ на платформе Научной электронной библиотеки eLibrary.ru

Журнал также индексируется в 10-ти российских и международных базах данных, в том числе: OCLC WorldCat, BASE, ROAR, RePEc, OpenAIRE, Соционет, EBSCO A-to-Z, EBSCO Discovery Service.

Адрес редакции
105062, г. Москва, ул. Макаренко, д. 5/16
Тел.: 8 (495) 621-33-74
E-mail: redactor@instrao.ru
Сайт: ozp.instrao.ru

Периодичность: 6 номеров в год
Тираж 800 экз.
Свободная цена

Верстка: *А. В. Кошентаевский*
Формат 60x90/16. Подписано в печать 24.12.2018
Печать цифровая. Объем 11,5 п.л. 170 стр.
Отпечатано в типографии ИП Симаков
Московская область, г. Чехов, ул. Полиграфистов, 1
Заказ №

При использовании материалов журнала ссылка обязательна.
Мнение авторов может не совпадать с позицией редакционной коллегии.
Ответственность за содержание рекламных материалов несут рекламодатели.

Уважаемые авторы!
Редакция и учредитель журнала просят присылать предложения о публикации своих статей на адрес редакции.

Индекс для подписчиков по каталогам «Почта России» и «Урал-Пресс»: **83284**

12+

© Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика», 2018

Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика» включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК

Редакционный совет

Балыхин Г. А., депутат Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации, академик РАО, доктор экономических наук, профессор
Богданов С. И., доктор филологических наук, профессор
Болотов В. А., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
Бордовский Г. А., академик РАО, доктор физико-математических наук, профессор
Васкез Лиза, PhD (педагогика), доцент, Университет Витербо (США)
Де Вогт Гленн, доктор философских наук, профессор (США)
Дегтярев А. Н., депутат Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации, доктор экономических наук, профессор
Зинченко Ю. П., академик РАО, доктор психологических наук, профессор
Иванова С. В., член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор
Кароли Дорена, PhD (педагогика), доцент факультета педагогики, музееведения и туризма университета г. Мачерата (Италия)
Кузнецов А. А., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
Кусаинов А. К., президент Академии педагогических наук Казахстана, иностранный член РАО, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Лаптев В. В., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
Левицкий М. Л, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
Ли Джун, PhD (педагогика), адъюнкт-профессор Китайского университета (Гонконг)
Лубков А. В., член-корреспондент РАО, доктор исторических наук, профессор
Миронов В. В., член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор
Никандров Н. Д., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
Ничкало Н. Г., академик НАПН Украины, доктор педагогических наук, профессор
Рудик Г. А., доктор педагогических наук, профессор (Канада)
Санделл Элизабет, PhD (педагогика), профессор Университета штата Миннесота (США)
Семенов А. Л., академик РАН, академик РАО, доктор физико-математических наук, профессор
Сериков В. В., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Сулима Е. Н., доктор философских наук, профессор
Ткаченко Е. В., академик РАО, доктор химических наук, профессор

Редакционная коллегия

Главный редактор – ***Иванова С. В.,*** член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор
Выпускающий редактор – ***Петрашко О. О.***

Члены редколлегии

Александрова О. М., кандидат педагогических наук
Бебенина Е. В., кандидат педагогических наук
Безрогов В. Г., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Богуславский М. В., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Елкина И. М., кандидат педагогических наук
Лазебникова А. Ю., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Логвинова И. М., кандидат педагогических наук, доцент
Ломакина Т. Ю., доктор педагогических наук, профессор
Лукацкий М. А., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Мариносян Т. Э., кандидат философских наук
Найденова Н. Н., кандидат педагогических наук
Никитина Е. Е., кандидат педагогических наук
Овчинников А. В., доктор педагогических наук
Орешкина А. К., доктор педагогических наук, доцент
Осмоловская И. М., доктор педагогических наук
Пентин А. Ю., кандидат физико-математических наук, доцент
Пустыльник М. Л., кандидат химических наук
Селиванова Н. Л., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Сорина Г. В., доктор философских наук, профессор
Тагунова И. А., доктор педагогических наук
Турбовской Я. С., доктор педагогических наук, профессор

EDITORIAL BOARD

Olga M. Aleksandrova, PhD (Education) (Russia)

Grigoriy A. Balykhin, Deputy of the State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Economics), Professor (Russia)

Ekaterina V. Bebenina, PhD (Education) (Russia)

Vitaliy G. Bezrogov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Sergey I. Bogdanov, Dr. Sc. (Philology), Professor (Russia)

Mikhail V. Boguslavskiy, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Victor A. Bolotov, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Gennadiy A. Bordovskiy, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Physics and Mathematics), Professor (Russia)

Dorena Caroli, PhD (Education), Associate Professor, University of Macerata (Italy)

Aleksandr N. Degtyarev, deputy of the State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation, Dr. Sc. (Economics), Professor (Russia)

Glenn De Voogd, Dr. Sc. (Philosophy), Professor, California State University (USA)

Irina M. Elkina, PhD (Education) (Russia)

Svetlana V. Ivanova, Chief Editor of the Journal "Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika", Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)

Askarbek K. Kusainov, President of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan, Foreign Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Kazakhstan)

Aleksandr A. Kuznetsov, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Anna Yu. Lazebnikova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Vladimir V. Laptev, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Mikhail L. Levitskiy, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Jun Li, PhD (Education), Associate Professor, the Chinese University (Hong Kong)

Irina M. Logvinova, PhD (Education), Associate Professor (Russia)

Tatiyana Yu. Lomakina, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Aleksey V. Lubkov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (History), Professor (Russia)

Mikhail A. Lukatskiy, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Tigran E. Marinosyan, PhD (Philosophy) (Russia)

Vladimir V. Mironov, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)

Natalia N. Naydenova, PhD (Education) (Russia)

Nelya G. Nichkalo, Academician of the National Academy of Sciences of Ukraine, Dr. Sc. (Education), Professor (Ukraine)

Nikolay D. Nikandrov, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Ekaterina E. Nikitina, PhD (Education), (Russia)

Anna K. Oreshkina, Dr. Sc. (Education), Associate Professor (Russia)

Anatoliy V. Ovchinnikov, Deputy Chief Editor of the Journal "Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika", Dr. Sc. (Education) (Russia)

Irina M. Osmolovskaya, Dr. Sc. (Education) (Russia)

Olga O. Petrashko, Executive Editor of the Journal "Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika" (Russia)

Aleksandr Yu. Pentin, PhD (Physics and Mathematics) (Russia)

Mikhail L. Pustylnik, PhD (Chemistry) (Russia)

Georgiy A. Rudik, Dr. Sc. (Education), Professor (Montreal, Canada)

Elizabeth J. Sandell, PhD (Education), Professor, Minnesota State University (USA)

Alexey L. Semenov, Academician of the Russian Academy of Sciences, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Physics and Mathematics), Professor (Russia)

Vladislav V. Serikov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Natalia L. Selivanova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Galina V. Sorina, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)

Evgeny N. Sulima, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)

Irina A. Tagunova, Dr. Sc. (Education) (Russia)

Evgeniy V. Tkachenko, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Chemistry), Professor (Russia)

Yakov S. Turbovskoy, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Lisa Vasquez, PhD (Education), Associate Professor, Viterbo University (USA)

Yuriy P. Zinchenko, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Psychology), Professor (Russia)

Владивосток!
Наверх, на выход.
И — берег! Шляпу с головы
У океана.
— Здравствуй, Тихий,
Поклон от матушки-Москвы.

А. Твардовский
«За далью — даль»

Уважаемые читатели!

Этот номер журнала «Отечественная и зарубежная педагогика» подготовлен при участии руководителей управления образования администрации города Владивостока и педагогов владивостокских школ в соответствии с соглашением о сотрудничестве между Институтом стратегии развития образования РАО и администрацией города.

Соглашение было подписано в 2017 году в рамках августовской педагогической конференции С. В. Ивановой, директором института, членом-корреспондентом РАО, доктором философских наук, профессором и К. А. Межоновым, исполняющим обязанности главы администрации.

Выполняя условия соглашения, научно-образовательный центр дополнительного профессионального образования института провел обучение директоров и завучей всех школ города по программе «Организация и содержание образовательного процесса в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами» и школьных команд по программе «Система оценки образовательных достижений школьников как механизм повышения качества общего образования». Удостоверения Института стратегии развития образования РАО о повышении квалификации получили 390 человек.

В программу курсов в качестве практической части было включено исследование «Готовность и адаптация учащихся 5-х классов к обучению в основной школе», в котором приняли участие 77 школ, 202 класса, 5 034 учащихся. Участники обучения получили возможность научиться проводить комплексную оценку качества образования, используя современные процедуры и контрольно-измерительные материалы.

Центр оценки качества образования проанализировал результаты исследования и подготовил рекомендации по решению выявленных проблем. Обучение проводилось в очно-заочной форме, с использованием вебинаров, интерактивного консультирования, анкетирования.

Авторы статей, представленных в этом номере, рассказывают о приоритетах в развитии образовательных организаций города, о системе работы с кадровым резервом, об использовании научного потенциала

Дальневосточного федерального университета и опыта стран Азиатско-Тихоокеанского региона.

Город Владивосток — не только столица Приморского края, он столица Дальневосточного федерального округа, визитная карточка России на Тихоокеанском побережье.

Желаем Владивостоку достойного будущего, надеемся на продолжение сотрудничества и развитие профессиональных связей в сфере образования.

Заместитель директора по образовательной деятельности
Института стратегии развития образования РАО
И. М. Логвинова

УДК 37.04

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КЛАСТЕР КАК ФАКТОР САМОРАЗВИТИЯ МУНИЦИПАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

М. И. Фролова

Кандидат социологических наук, начальник Управления по работе с муниципальными учреждениями образования, г.Владивосток
E-mail: frolova_m@vlc.ru

Marina I. Frolova
PhD (Sociology), Head of Department for Work with the Municipal Educational Institutions, Vladivostok, Russia

Л. Ю. Букина

Заместитель директора по научно-методической работе МБОУ «Гимназия №1», г. Владивосток
E-mail: gim-1vlad@yandex.ru

Larisa Yu. Bukina

Deputy Director for Scientific and Methodological Work, Gymnasium No. 1, Vladivostok, Russia

Кластерная модель делает эффективным развитие в любой отрасли.
П. Г. Щедровицкий

Почему педагогический кластер, а не образовательный? Потому что в центре — педагог и «педагогические практики» в образовании.
М. Н. Невзоров

В статье предложена гипотеза о создании педагогического кластера как прорывного механизма, способного обеспечить развитие и саморазвитие муниципальной системы образования города Владивостока.

Содержательным ядром педагогического кластера выступает процесс личностно-профессионального самоизменения массового педагогического работника в педагога-преобразователя (мотивированного на изменение себя, других, окружающей действительности), что приводит к возможности и необходимости создания авторской «педагогической практики», пробуждению и становлению субъектности педагога, рождению целостного совокупного субъекта развития образования.

Ключевые слова: *педагогический кластер, раз-*

Как цитировать статью: Фролова М. И., Букина Л. Ю. Педагогический кластер как фактор саморазвития муниципальной образовательной системы // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 2, № 5 (55). С. 8–23.

витие и саморазвитие муниципальной системы образования, опережающее развитие, субъектность в образовании, сборка субъектов развития, целостный совокупный субъект развития.

Введение. Сейчас мы являемся активными участниками процесса формирования новой тихоокеанской политики России, предполагающей разработку современного видения перспектив макрорегиона, способной послужить базой для принятия государственных мер по выводу Дальнего Востока на траекторию саморазвития.

Владивостоку здесь отводится важная роль. Видение его будущего задается тем, что стратегическое, экономическое, политическое, социальное, международное, информационное влияние, сосредоточенное во Владивостоке, является одним из самых мощных на Тихоокеанском побережье России. Так, по демографическому потенциалу (численность населения, его качество) Владивосток превышает значения любого другого российского города Тихоокеанского побережья как минимум в 3,5 раза, по валовому региональному продукту — в 4–5 и более раз, уровень развития производственной и социальной инфраструктуры (включая образование, театры, объекты торговли и пр.) также несопоставимо выше, чем в других городах Тихоокеанской России [15].

Говоря о новом геополитическом статусе Владивостока в Азиатско-Тихоокеанском регионе (далее — АТР), нельзя не учитывать факты, обозначенные в Стратегии его развития. Если мысленно очертить вокруг Владивостокской агломерации окружность с радиусом 1 000 км, то в этой зоне в городах будут проживать более 300 млн человек, доля населения Владивостока составляет из них чуть более 0,1%. Владивосток — это единственный город в России с таким мощным окружением, например, в таком же радиусе вокруг Москвы проживает менее 100 млн человек.

На этом же пространстве ежегодно создается валовой внутренний продукт на сумму 6,6 трлн долларов, при этом вклад Владивостока здесь еще меньше — 0,08% [15]. В этой связи для города Владивостока определяется новая миссия — стать городом-портом, промышленным, сервисным центром Приморского края, Дальнего Востока, России, Азиатско-Тихоокеанского региона, образовательным, медицинским, культурным, торговым, транспортно-логистическим, туристическим, управленческим и развлекательным центром мирового масштаба [15].

Такие амбициозные планы в отношении Владивостока не могут

рассматриваться без адекватной «опережающей» территориальной системы образования. Как известно, опережающее развитие предполагает ставку на самого человека, на максимальное развитие его потенциала, на способности людей делать жизнь лучше, развивать себя, культуру, отечество — это та «мягкая сила», которая создает Будущее [20].

К сожалению, современное состояние городской образовательной системы весьма противоречиво. С одной стороны, можно отметить позитивные тенденции, придающие системе образования современное качество, с другой стороны, имеется ряд серьезных проблем, которые сдерживают развитие. Вот почему важным представляется выяснение готовности социальной (в первую очередь — педагогической) среды к практическим преобразующим действиям. Коротко охарактеризуем систему образования г. Владивостока, особый акцент делая на ее субъектных характеристиках.

Нельзя не заметить, что в последнее время во Владивостоке происходит процесс интеграции образовательной практики с наукой. Ярким подтверждением этого процесса являются позитивный опыт создания экспериментальных площадок ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» (далее — ИСРО РАО); реализация соглашения о сотрудничестве между администрацией города Владивостока и ИСРО РАО; пилотное закрепление научных консультантов за общеобразовательными организациями — грантополучателями в рамках программы поддержки городской властью системы образования; партнерские отношения, приобретающие долгосрочный характер, общеобразовательных организаций с такими научно-образовательными комплексами Дальневосточного федерального округа (далее — ДВО), как Дальневосточный федеральный университет (далее — ДВФУ), Приморский океанариум и др.

Имеющийся опыт в реализации кросскультурных образовательных программ (восточные языки, культура стран АТР, стажировки педагогов) позволяет рассматривать Владивосток как перспективную площадку для международного образовательного трансфера. Кроме того, Владивосток, как административный центр Приморского края, как крупный и интенсивно развивающийся город ДВО, обладает потенциалом краевого и регионального центра аккумуляции и трансфера лучших образовательных практик.

Безусловно, позитивной для развития городской системы образования

является открытость руководителей муниципального уровня к проблемам и инициативам работников образования. Избранная стратегия на вовлечение в обсуждение будущих управленческих решений как можно большего количества представителей образовательных организаций города оказывает положительное влияние на развитие профессионального педагогического сообщества.

Для профессионального педагогического сообщества города Владивостока характерны:

— готовность к профессиональному и личностному развитию;
— ориентация на профессиональное педагогическое творчество и инициативу;
— наличие ярких самобытных педагогов-лидеров.

Вместе с тем, наряду с позитивными есть ряд характеристик, являющихся препятствием для развития городской системы образования:

— разрозненность и разобщенность, вызванная слабо организованным общим коммуникативным пространством, в том числе в сети Интернет;
— слабая информированность об адресах лучших образовательных практик в городе, имеющих положительную экспертную оценку;
— недостаточное понимание специфики и реалий конкурентной среды в большом городе (в первую очередь в системе дошкольного и дополнительного образования, где интенсивно развивается негосударственный сектор);
— у критически значимой части педагогов городской системы образования отмечается низкий уровень заинтересованности в результатах своего труда, что обусловлено слабой системой мотивации профессионального успеха;
— низкий уровень использования ресурсов городской среды в учебных целях.

Как и большинство работников российской системы образования, педагоги Владивостока испытывают проблемы, вызванные большими объемами трудовой нагрузки и слабой социальной защищенностью.

Кроме того, к серьезным дефицитам системы образования можно отнести:

— дефицит финансовых средств на развитие территориальной системы образования (так, в 2017 г. в структуре расходов городского бюджета по разделу «Образование» 98,6% составляли обязательные

платежи — заработная плата работников, коммунальные услуги, капитальный и текущий ремонт, безопасность и энергосбережение, приобретение имущества и другие; лишь 1,4% — расходы, связанные с развитием) [13];
- высокий износ зданий и сооружений, высокий уровень аварийности электро-, тепловых, водопроводных и канализационных сетей образовательных организаций;
- низкий уровень ввода в эксплуатацию новых современных образовательных объектов при высокой востребованности дополнительных мест (на 01.01.2018 г. потребность в дополнительных местах в дошкольных учреждениях для детей от 0 до 3 лет составляет 18 776 мест; потребность в дополнительных местах в общеобразовательных организациях — 5 004 места) [13].

Перечисленные территориальные особенности системы образования диктуют необходимость разработки ее жизнеспособной стратегии. Здесь уместно определить, что развитие муниципальной системы образования не означает рост ее инфраструктурных элементов и устранение имеющихся дефицитов. Рост, пусть даже очень динамичный, не равен развитию. Традиционно напряженная деятельность, обеспечивающая безопасный образовательный стандарт для каждого гражданина от 3-х до 18 лет, определяется как функционирование. Это направление в ближайшей перспективе для города Владивостока важно, причем оно должно разворачиваться в ускоренных темпах. Это, подчеркнем, — рост в рамках функционирования, но не развитие. «Рост понимается как увеличение массы однородных элементов, развитие — изменение элементного состава той же системы и способов их соединения» [18, с. 127]. Рассуждая о росте и развитии, необходимо развести эти понятия в методологическом аспекте, принимая во внимание, что исходное состояние системы образования города Владивостока диктует необходимость двунаправленной стратегии — стратегии роста и стратегии развития.

В сложных условиях, в которых находится территориальная система образования Владивостока, когда не решены ее базовые проблемы и дефициты, необходимо стимулировать процессы самовосстановления и саморазвития. Изучение теории и практики социального управления самоорганизующихся систем показало, что существует определенный задел для решения такого рода проблем, но применительно конкретно

к территориальной системе образования города Владивостока эта проблема ставится впервые.

Таким образом, можно констатировать, что в современных условиях, когда Владивосток превращается в быстроразвивающийся российский центр в Азиатско-Тихоокеанском регионе, существует основное **противоречие** между имеющимся полипроблемным опытом развития муниципальной системы образования города Владивостока и отсутствием его научного осмысления и концептуальной проработки опережающих механизмов, активизирующих потенциал самовосстановления и саморазвития.

Исходя из этого противоречия, можно сформулировать **проблему исследования:** какие прорывные механизмы способны обеспечить развитие и саморазвитие муниципальной системы образования города Владивостока?

Цель статьи: концептуально представить педагогический кластер как прорывной механизм, обеспечивающий развитие и саморазвитие муниципальной системы образования города Владивостока.

Теоретико-методологические основания и методы исследования. Исследование вопросов развития и саморазвития предполагает предварительную интерпретацию таких категорий, как «субъект» и «субъектность», которые широко используются в различных научных областях. Выделим наиболее устоявшуюся и не вызывающую сомнений у представителей различных наук философскую формулировку субъекта — «активно действующий и познающий, обладающий сознанием и волей индивид или социальная группа» [21].

В понимании субъектности мы основываемся на том, что:

— субъектность является качественной характеристикой человека, субъектные свойства появляются только на определенном уровне развития человека и определяются балансом процессов экстериоризации и интериоризации; исследования по развитию субъектности в онтогенезе показывают, что развитие человека происходит по пути преодоления «объектности», то есть тотальной зависимости от внешних условий [6, с. 57];

— поскольку субъектность является приобретаемым качеством, то ее мера выступает сущностным показателем человека [9, с. 146];

— природа субъектности рассматривается через совокупность отношений к миру, стратегию жизни [1, с. 93];

— субъектность отражается в способности человека производить взаимообусловленные изменения в себе самом и во внешнем мире; термином «субъектность» подчеркивается активно-преобразующая сущность человека; субъектность означает, что он неотделим от мира, включен в него, но вместе с тем сознательно противостоит обращению с собой как с объектом манипуляций [8, с. 35];
— субъектность человека неразрывно связана с продуктивностью выполняемой им деятельности, причем деятельность субъекта не только характеризуется продуктивностью, но и носит преобразующий характер, то есть одна из функций субъектности конгруэнтна креативности человека [2, с. 241];
— субъектность — это высший уровень активности, «эта активность проявляется в воспроизводстве и обновлении общественных отношений, в социальном конструировании и проектировании реальности (включая ее ценностно-нормативную сферу), в различных формах социальной деятельности [9, с. 146].

Для анализа сложных самоорганизующихся систем, а такой выступает предлагаемый в данной статье педагогический кластер г. Владивостока (далее — ПКВ), весьма продуктивной является идея «сборки субъектов» [10, с. 53]. Понятие «сборка субъектов» новое и введено В. Е. Лепским, который использовал его для «объединения разнородных представлений и технологий соорганизации субъектов в целостного совокупного субъекта» [10, с. 53]. Базовые субъекты образуют совокупный субъект. В нашем случае целостный совокупный субъект будут образовывать базовые кластерные партнеры ПКВ. Именно они осуществляют сборку субъектов.

Полезным для понимания сущности ПКВ, его значимых результатов и показателей может быть введенное В. Е. Лепским понятие «параметры сборки субъектов» [10, с. 54]. Исследователь выделяет две группы параметров: базовые основания для сборки субъектов и базовые факторы, влияющие на процессы сборки субъектов. Представляется, что в дальнейшем данные положения могут быть детально развернуты в контексте созданного педагогического кластера Владивостока в отдельной статье.

«Живой методологией» для построения концепции педагогического кластера Владивостока выступает синергетический подход, который позволяет интерпретировать ПКВ как открытую, самоорганизующуюся систему, логика развития которой может рассматриваться как нели-

нейный, неравновесный, альтернативный, стохастический процесс [5]. Синергетическое понимание построения ПКВ открывает возможности нового подхода к управлению стихийными процессами в системе образования города, внося в него элементы тонкого и мягкого регулирования, наиболее важным из которых является ценностный потенциал ПКВ.

В ходе изучения теории и практики социального управления саморазвивающимися системами [5; 7; 10; 23] мы вышли на феномен кластера. Для нашего исследования этот феномен представляет принципиальное значение, определим его смысл. В научной литературе предложено большое количество определений [3; 16; 22], выберем наиболее подходящее для нашего исследования. Кластер (от англ. cluster, clustre, clyster — *пучок, гроздь, куст, общий двор и окружающие его дворовые постройки)* — одна из форм взаимодействия организаций и социальных групп в рамках совместной цепочки ценностей [3, с. 119]. Данная трактовка позволяет выделить ключевые слова — взаимодействие и цепочка ценностей. Далее именно эти слова помогут определить сущностные характеристики ПКВ.

Среди используемых методов выделим три группы:

1) теоретические — анализ отечественных и зарубежных теорий, изучающих феномены субъекта и субъектности, кластеризации, синергетический анализ, авторами использовался мониторинг источников, в том числе представленных в сети Интернет;
2) диагностические — обобщение опыта, ситуационный анализ, статистический анализ;
3) прогностические — элементы моделирования и проектирования.

Результаты исследования. Итак, основная идея нашего исследования — благоприятные тенденции, имеющиеся в муниципальной системе образования, будучи серьезно усилены могут преобразовать ее и, что не менее важно,— запустить процессы самоорганизации и саморазвития с помощью прорывного механизма — педагогического кластера. Прорывность содержательной идеи кластера нами усматривается в качестве образования, которое обеспечит Педагог. Сущностное ядро и главная ценность ПКВ — **Педагог с пробужденной субъектностью (педагогическим сознанием)**, внутренне готовый к саморазвитию, изменению себя, других, преобразованию окружающей реальности. Главный смысл педагогического кластера — «соединить педагога с самим собой», что позволит удовлетворить потребности и интересы детей и их родителей. Пробужденная субъектность педагогов и руководителей

образовательных организаций, а вследствие этого — обучающихся и их родителей — это и есть сущностный показатель качественных изменений муниципальной системы образования (далее — МСО). Именно такие качественные изменения МСО и определяют развитие и саморазвитие.

Сущностным показателем качественных изменений выступает не только пробужденная субъектность педагогов и других участников образовательного процесса, но и появление «целостного совокупного субъекта развития» на основе сборки субъектов. Как уже упоминалось выше, параметрами сборки субъектов выступают две группы параметров: базовые основания для сборки субъектов и базовые факторы, влияющие на процессы сборки субъектов (В. Е. Лепский) [10, с. 54].

Базовыми основаниями для сборки субъектов в рамках ПКВ выступают (по В. Е. Лепскому):

— главная ценность — Педагог с педагогическим сознанием;
— общность целей — каскадирование целей и задач разного уровня, а также соответствующие им индикаторы и показатели;
— комплексное основание — проектная идентификация команд образовательных организаций, реализующих проекты развития на грантовые средства города [10, с. 54].

В качестве ценностных и культурных оснований для сборки субъектов в рамках ПКВ выступает «Образ педагога г. Владивостока — 2023» и ценностные ориентиры-установки педагога [12; 19].

Образ педагога г. Владивостока — 2023:

1. Человек устремленный, осознающий свое предназначение в образовании как миссию своей созидательной жизни, духовный;
2. Человек чувствующий, понимающий искусство как способ познания мира, восприимчивый к чувствам другого, душевный;
3. Человек мыслящий, понимающий природу психолого-педагогической реальности будущего;
4. Педагог «цифры» со знанием английского языка как международного;
5. Человек-«предприниматель», владеющий «человекосозидающей технологией» педагогического проектирования [12].

Ценностные ориентиры-установки педагога:

— **Я — лидер.** Я принимаю ответственность за себя и за то, что происходит вокруг. Я совершенствую себя, нашу образовательную орга-

низацию, наше окружение, делая лучшее, на что способен;
— **Мы — команда**. Мы помогаем друг другу, работая на общий результат. Мы открыты, уважаем коллег и доверяем друг другу;
— Вся наша деятельность построена **вокруг и ради интересов (потребностей) ребенка.** Наша гуманитарная система ориентирована на Человека, его потребности, она безопасна, она поможет выбрать свою стратегию жизни [19].

Перейдем к базовым факторам, влияющим на процессы сборки субъектов в контексте создания ПКВ (по В. Е. Лепскому):

— инициаторы сборки;
— специфика коммуникаций;
— разработка адекватного мониторинга, в основе которого — социогуманитарная экспертиза;
— рефлексивные процессы;
— специфика лидерства;
— модерируемость взаимодействий (роль модераторов могут выполнять научные консультанты);
— межгрупповые взаимодействия и отношения;
— этические системы;
— пространство доверия;
— социальная ответственность субъектов [10, с. 54].

Данные факторы подлежат глубокому исследованию с точки зрения их фактического наличия и влияния на ПКВ.

На основании сущностной характеристики педагогического кластера г. Владивостока дадим его определение. ПКВ — это сложное, многоуровневое, поливариантное, целесообразно организованное, устойчивое взаимодействие неоднородных участников, обеспечивающее широкое использование ресурсов и получение дополнительного экстернального эффекта с целью саморазвития каждого участника взаимодействия.

Такое понимание ПКВ определяет его цели и задачи, индикаторы и показатели (Таблица 1) [19].

Концепция педагогического кластера г. Владивостока включает базовые педагогические и базовые управленческие направления (Таблица 2) [14; 17; 19].

Анализ базовых педагогических и базовых управленческих направлений показал, что предложенные направления кластера «поглощают», то есть решают все поставленные государством цели и задачи, определенные

в рамках федеральных проектов Национального проекта «Образование» (Таблица 2) [14].

Разработка концептуальных основ педагогического кластера Владивостока требует рассмотрения этапов его создания. Логика формирования кластера включает три этапа.

На первом этапе (2019 г.) формируется кластерная оргструктура. В качестве ядра этой структуры выступает Научно-методический центр актуальных педагогических практик (далее — НМЦ АПП), который выполняет функцию координатора взаимодействия по направлениям развития кластера. Путем делегирования представителей всех субъектов взаимодействия (такими прежде всего выступают образовательные организации — лидеры, обладающие опытом проектной деятельности и имеющие программы развития своих организаций, эти организации будут выступать базовыми кластерными партнерами) на базе НМЦ АПП формируется проектный офис кластера, обеспечивающий запуск деятельности участников взаимодействия.

В этот период особенно важным является обеспечение доступа к всестороннему информированию базовых кластерных партнеров, а также всех участников взаимодействия. На этом этапе базовые кластерные партнеры (далее — БКП) еще не обладают устойчивыми связями и недостаточно конкурентоспособны. В связи с этим главное внимание НМЦ АПП направлено на поддержку БКП по установлению широкого круга связей с заинтересованными партнерами. На этом этапе важна и поддержка «самовыдвиженцев» — обладателей идей развития.

На данном этапе в проектный формат управления входит и Управление образования администрации города (далее — УО), в его структуре появляется проектный отдел (программно-проектный офис). УО не является руководящим центром или участником педагогического кластера, а исполняет регулирующие функции, направленные на создание благоприятных условий становления кластера. Функции УО в рамках кластера следующие:

— помощь в создании платформы для коммуникаций участников;
— повышение квалификации участников в системе корпоративного практико-ориентированного обучения;
— мониторинг процессов, информирование участников;
— поддержка инициатив и презентация их городскому сообществу;
— институализация педагогического кластера посредством создания

координационного совета;
— привлечение научных консультантов и экспертов, придание им соответствующего статуса.

Идея педагогического кластера требует от УО выстраивать взаимоотношения с субъектами ПКВ на принципах конвенционализма — системы договоренностей между субъектами кластерной интеграции — и достигать согласования их интересов в противовес административному управлению.

На втором этапе формирования кластера (2020–2021 гг.) происходит формирование устойчивых интегрированных взаимосвязей кластера. Данный этап предполагает совместное целеполагание в области выбранного направления деятельности, проектное управление совместными ресурсами в масштабах кластера, проведение образовательных событий и т.д.

Роль НМЦ АПП заключается в гармонизации интересов всех участников кластера, координации их развития, активном участии в разработке и реализации кластерного взаимодействия, что создает дополнительные возможности для укрепления конкурентных позиций образовательных организаций.

В режиме развития активно функционирует сетевое взаимодействие. По определению Е. В. Василевской, сетевая организация — это децентрализованный комплекс взаимосвязанных узлов открытого типа, способный неограниченно расширяться путем включения все новых и новых звеньев (структур, объединений, учреждений), что придает данной форме гибкость и динамичность [4, с. 58]. Быть узлом сети — значит иметь собственное авторское содержание относительно общей проблематики сети, иметь собственные ресурсы и инфраструктуру для осуществления своего содержания, понимать, что это содержание частично и за счет других узлов сети приобретает дополнительные ресурсы [11, с. 23].

Третий этап жизненного цикла ПКВ (2022–2023 гг.) — «Зрелость» кластера. После того как определены «точки роста» и установлены основные взаимосвязи, участники кластера уже обладают устойчивыми позициями и в состоянии развиваться самостоятельно. На этом этапе появляется новый стандарт управления, в т.ч. командообразование; участники сетевого взаимодействия самостоятельно в контексте программ развития или проектов развивают отношения в рамках кластера.

Достигнутые результаты в формате интеграции ориентируют участников кластера на дальнейшее «самоорганизующее» развитие.

Одним из важнейших шагов в оптимизации деятельности субъектов в формате кластера на третьем этапе является совершенствование модели согласования интересов участников кластера, которые начинают воспринимать себя как полноценных партнеров. На первых этапах формирования и развития кластера взаимодействие его субъектов более контролируемо, так как устойчивого согласования позиций участников взаимодействия в этот период не наблюдается, а потребность в нем существует. Когда же субъекты перейдут на стадию самоорганизации, будет обеспечена устойчивость взаимодействия, основанная на взаимовыгодном сотрудничестве.

На этапе зрелости происходит создание пространства педагогической культуры — единое смысловое пространство «педагогической культуры будущего», в этом смысловом пространстве родятся естественносмысловые профессиональные сообщества (общность педагогов-интеллектуалов) педагогов, которые добровольно возложат на себя ответственность за свою судьбу, а, следовательно, и за судьбу детей. Обычной практикой для образовательных организаций — кластерных участников становится проведение гуманитарной экспертизы, осуществляемой независимым Центром гуманитарной экспертизы.

Итак, к 2023 году созданный педагогический кластер как саморазвивающаяся система позволит максимально извлекать потенциал развития:

— высокий уровень мотивации к участию — понимание выгоды от вхождения в кластер;
— эффективное использование и приращение ресурсов — совместное использование имеющихся интеллектуальных, творческих, организационных, технологических, материальных ресурсов;
— смыслопорождающие — совместная выработка профессиональных и личностно значимых целей и ценностей;
— принятие корпоративных ценностей развития — понимание всеми субъектами образовательного процесса целей, задач, смыслов, ценностей образования для города Владивостока, личное участие в проектировании и регулировке развития городской системы образования.

Заключение. Мы рассмотрели целесообразность выбора педагогического кластера как инновационной инфраструктуры эффективного

использования потенциала городской системы образования. Это предопределяет использование новых управленческих подходов к решению проблем развития. Участники образовательных отношений к ним готовы. Предпосылками к этому является тот факт, что муниципальный орган образования и образовательные организации вышли на практическое использование и управление процессами, которые определяются такими понятиями, как субъектность в образовании, влияние уровня педагогического сознания на продуктивность педагога, лучшие педагогические практики, команды развития школ, проектное управление, практико-ориентированная переподготовка команд школ, педагогическое проектирование.

Педагогический кластер предоставит новые возможности для его участников в соответствии с их профессиональными интересами и потребностями. Разнообразие педагогических практик значительно расширит образовательное пространство города Владивостока и будет способствовать более полному удовлетворению образовательных запросов жителей города.

Вопросы организации педагогического кластера относятся к сфере стратегического прогнозирования и планирования развития системы образования. Первые реальные выгоды (система трансфера педагогических практик, качество и конкурентоспособность образования в городе) ожидаются через пять лет. Но сам механизм заработает через 1,5 года и будет генерировать эффекты, связанные с активизацией педагогического сообщества города; развитием сетевого взаимодействия; распространением корпоративных ценностей развития; раскрытием творческого потенциала педагогов и руководителей организаций, привлечением социальных партнеров.

Литература

1. *Альбуханова-Славская К. А.* Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 229 с.
2. *Ананьев Б. Г.* Психологическая структура человека как субъекта // Человек и общество / под ред. Б. Г. Ананьева. Л.: Издательство ЛГУ, 1967. Вып. 2. С. 235–250.
3. *Бондаренко Н. Е.* Кластерная теория экономического развития: история становления и формирования // Символ науки. 2016. № 2. С. 117.
4. *Василевская Е. В.* Сетевая модель ММС: обеспечение непрерывности и педобразования в муниципалитете // Журнал руководителя управления образованием. 2013. № 1. С. 56–65.
5. *Василькова В. В.* Порядок и хаос в развитии социальных систем. М.: Лань, 1999. 480 с.
6. *Волкова Е. Н.* и др. Развитие субъектности в онтогенезе в современном социокультурном пространстве образования и семьи: учебное пособие. Нижний Новгород: НГПУ имени К. Минина, 2012. 250 с.
7. *Иванова С. В., Сериков В. В.* Стратегия развития образования как предмет междисципли-

нарного исследования // Педагогика. 2017. № 2. С. 3–12.

8. *Исаев Е. И., Слободчиков В. И.* Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах: учебное пособие. М., 2013. 382 с.

9. *Ковалева А. И., Луков В. А.* Социология молодежи. Теоретические вопросы. М.: Социум, 1999. 351 с.

10. *Лепский В. Е.* Аналитика сборки субъектов развития. М.: Когито-Центр, 2016. 130 с.

11. *Лобок Л. М.* Сетевое взаимодействие: новый формат или модное название? // Журнал руководителя управления образованием. 2014. № 7. С. 1–8.

12. *Невзоров М. Н.* Практическое ЧеловековЕдение и педагогическое ЧеловековедЕние. Владивосток: ДВФУ, 2017. 288 с.

13. Образование города Владивостока: аналитический отчет // Текущий архив Управления по работе с муниципальными учреждениями администрации г. Владивостока, 2018.

14. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года: Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204 [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://kremlin.ru/acts/bank/43027 (дата обращения: 10.11.2018).

15. Об утверждении стратегии и стратегического плана развития города Владивостока до 2020 года: Решение Думы г. Владивостока от 08.07.2011 г. № 728 (в редакции решения Думы г. Владивостока от 25.09.2014 г. № 348) [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://docs.cntd.ru/document/432857533 (дата обращения: 12.11.2018).

16. *Портер М.* Международная конкуренция: конкурентные преимущества стран. М.: Международные отношения, 1993. С. 51–58.

17. *Попов А. А.* Открытое образование. Философия и технология. 4-е изд. М.: ЛЕНАНД, 2017. 252 с.

18. *Пригожин А. И.* Цели и ценности. Новые методы работы с будущим. М.: Дело, 2010. 432 с.

19. Стратегия развития муниципальной системы образования г. Владивостока до 2023 года / руководители проекта: Невзоров М. Н., Фролова М. И. Владивосток: Рукопись. 2018.

20. *Урсул А. Д., Урсул Т. А.* Образование как информационный процесс и перспективы его футуризации // Современное образование. 2013. № 2. С. 1–57.

21. Философский словарь [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://filosof.historic.ru/enc/index1.shtml (дата обращения: 10.11. 2018).

22. *Шарай Н. А., Николаева Л. Н., Вдовина Т. В.* Образовательный кластер как интегративная система // Педагогика. 2014. № 8. С. 20–25.

23. *Яницкий О. Н.* Социальные изменения и управление. М.: ПОЛИС. Политические исследования. 2016. № 5. С. 134–143.

PEDAGOGICAL CLUSTER AS A FACTOR OF SELF-DEVELOPMENT OF MUNICIPAL EDUCATION SYSTEM

The authors of the article propose a hypothesis about the creation of a pedagogical cluster as a breakthrough mechanism capable of ensuring the development and self-development of the municipal education system of the city of Vladivostok. The substantive core of the pedagogical cluster is the process of personal-professional self-change of the mass pedagogical worker into the teacher-transformer (motivated to change themselves, others, surrounding reality), which leads to the possibility and necessity of creating the author's "pedagogical practice", the awakening and development of the teacher's subjectness, the birth of the whole cumulative subject of education development.

Keywords: pedagogical cluster, development and self-development of the municipal education system, advanced development, subjectivity in education, assembly of development actors, an integral aggregate development subject.

References

- *Al'buhanova-Slavskaya K. A.* Strategiya zhizni. M.: Mysl', 1991. 229 s. [In Rus].
- *Anan'ev B. G.* Psihologicheskaya struktura cheloveka kak sub"ekta // Chelovek i obshchestvo / pod red. B. G. Anan'eva L.: Izdatel'stvo LGU, 1967. Vyp. 2. S. 235–250. [In Rus].
- *Bondarenko N. E.* Klasternaya teoriya ehkonomicheskogo razvitiya: istoriya stanovleniya i formirovaniya // Simvol nauki. 2016. № 2. S. 117. [In Rus].
- Filosofskij slovar' [EHlektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: http://filosof.historic.ru/enc/index1.shtml (data obrashcheniya: 10.11. 2018).
- *Isaev E. I., Slobodchikov V. I.* Psihologiya obrazovaniya cheloveka: stanovlenie sub"ektnosti v obrazovatel'nyh processah: uchebnoe posobie. M., 2013. 382 s. [In Rus].
- *Ivanova S. V., Serikov V. V.* Strategiya razvitiya obrazovaniya kak predmet mezhdisciplinarnogo issledovaniya // Pedagogika. 2017. № 2. S. 3–12. [In Rus].
- *Kovaleva A. I., Lukov V. A.* Sociologiya molodezhi. Teoreticheskie voprosy. M.: Socium, 1999. 351 s. [In Rus].
- *Lepskij V. E.* Analitika sborki sub"ektov razvitiya. M.: Kogito-Centr, 2016. 130 s. [In Rus].
- *Lobok L. M.* Setevoe vzaimodejstvie: novyj format ili modnoe nazvanie? // Zhurnal rukovoditelya upravleniya obrazovaniem. 2014. № 7. S.1–8. [In Rus].
- *Nevzorov M. N.* Prakticheskoe ChelovekovEdenie i pedagogicheskoe CHelovekovedEnie. Vladivostok: DVFU, 2017. 288 s. [In Rus].
- O nacional'nyh celyah i strategicheskih zadachah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda: Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 07.05.2018 g. № 204 [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: http://kremlin.ru/acts/bank/43027 (data obrashcheniya: 10.11.2018).
- Ob utverzhdenii strategii i strategicheskogo plana razvitiya goroda Vladivostoka do 2020 goda: Reshenie Dumy g. Vladivostoka ot 08.07.2011g. № 728 (v redakcii resheniya Dumy g. Vladivostoka ot 25.09.2014 g. № 348) [EHlektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: http://docs.cntd.ru/document/432857533 (data obrashcheniya: 12.11.2018).
- Obrazovanie goroda Vladivostoka: analiticheskij otchet // Tekushchij arhiv Upravleniya po rabote s municipal'nymi uchrezhdeniyami administracii g. Vladivostoka, 2018. [In Rus].
- *Popov A. A.* Otkrytoe obrazovanie. Filosofiya i tekhnologiya. 4-e izd. M.: LENAND, 2017. 252 s. [In Rus].
- *Porter M.* Mezhdunarodnaya konkurenciya: konkurentnye preimushchestva stran. M.: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1993. S.51–58.
- *Prigozhin A. I.* Celi i cennosti. Novye metody raboty s budushchim. M.: Delo, 2010. 432 s. [In Rus].
- *SHaraj N. A., Nikolaeva L. N., Vdovina T. V.* Obrazovatel'nyj klaster kak integrativnaya sistema // Pedagogika. 2014. № 8. S. 20–25. [In Rus].
- Strategiya razvitiya municipal'noj sistemy obrazovaniya g. Vladivostoka do 2023 goda / rukovoditeli proekta: Nevzorov M. N., Frolova M. I. Vladivostok: Rukopis'. 2018. [In Rus].
- *Ursul A. D., Ursul T. A.* Obrazovanie kak informacionnyj process i perspektivy ego futurizacii // Sovremennoe obrazovanie. 2013. № 2. S.1–57. [In Rus].
- *Vasilevskaya E. V.* Setevaya model' MMS: obespechenie nepreryvnosti i pedobrazovaniya v municipalitete // Zhurnal rukovoditelya upravleniya obrazovaniem. 2013. № 1. S. 56–65. [In Rus].
- *Vasil'kova V. V.* Poryadok i haos v razvitii social'nyh sistem. M.: Lan', 1999. 480 s. [In Rus].
- *Volkova E. N.* i dr. Razvitie sub"ektnosti v ontogeneze v sovremennom sociokul'turnom prostranstve obrazovaniya i sem'i: uchebnoe posobie. Nizhnij Novgorod: NGPU imeni K. Minina, 2012. 250 s. [In Rus].
- *Yanickij O. N.* Social'nye izmeneniya i upravlenie. M.: POLIS. Politicheskie issledovaniya. 2016. № 5. S. 134–143. [In Rus].

УДК 377.8

ПОДГОТОВКА УПРАВЛЕНЧЕСКОГО РЕЗЕРВА ДЛЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ: ОСМЫСЛЕНИЕ ПЕРВЫХ ШАГОВ

Н. Б. Москвина

Доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики, Дальневосточный юридический институт МВД РФ, Автономная некоммерческая организация «Дальневосточный институт содействия общественному развитию», г. Хабаровск
E-mail: nat200162@yandex.ru

Natalia B. Moskvina
Dr.Sc. (Education), Professor of the Psychology and Pedagogy Department, Far Eastern Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Non-Governmental Organization "Far Eastern Institute for Promotion of Social Development", Khabarovsk, Russia

С. П. Машовец

Доктор педагогических наук, профессор кафедры менеджмента, экономики и права, Дальневосточная академия физической культуры, Автономная некоммерческая организация «Дальневосточный институт содействия общественному развитию», г. Хабаровск
E-mail: pechenuksp@mail.ru

Svetlana P. Mashovets
Dr.Sc. (Education), Professor of the Management, Economics and Law Department, Far Eastern Academy of Physical Culture, Non-Governmental Organization "Far Eastern Institute for Promotion of Social Development", Khabarovsk, Russia

В статье представлен первый, еще не завершенный опыт работы Школы управленческого резерва системы образования города Владивостока.

Статья носит рефлексивно-аналитический характер. Цель ее написания — осмыслить подходы, положенные в основание Школы резерва, представить их профессиональному сообществу, чтобы в дальнейшем уточнять, корректировать, развивать и подходы, и практику их реализации.

В статье обосновывается необходимость подготовки будущих управленцев, приводятся причины, делающие данную задачу актуальной; даются ссылки на интересный с этой точки зрения зарубежный опыт, дается оценка состояния дел в России.

Особый акцент сделан на том, что, с одной стороны, для подготовки управленческого резерва необходима нацеленность системы образования на развитие, а с другой, подготовленный резерв становится фактором развития системы.

Авторы сосредоточили основное внимание на двух вопросах. Первый — состав резерва и подходы к его формированию. Показаны риски, связанные с сопротивлением действующих руководителей образовательных организаций, предложены способы минимизации этих рисков.

Второй вопрос, подробно освещенный в статье,— принципы, положенные в основу Школы. Базовыми являются принципы авторства, возвы-

Как цитировать статью: Москвина Н. Б., Машовец С. П., Фролова М. И. Подготовка управленческого резерва для системы образования: осмысление первых шагов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 2, № 5 (55). С.24–37.

шения образовательных запросов, практической направленности, ансамблиевости, рефлексивности, ценностного опосредования. Названные принципы не просто декларируются, а обосновываются; показываются некоторые механизмы и способы их практического воплощения в практике обучения резерва.

Это позволяет заключить, что Школа резерва руководителей образовательных организаций, начавшая свою работу во Владивостоке, отвечает признакам гуманитарной системы.

Ключевые слова: *школа резерва, авторство, возвышение образовательных запросов, практическая направленность, ансамблиевость, рефлексивность, ценностное опосредование.*

М. И. Фролова

Кандидат социологических наук, начальник Управления по работе с муниципальными учреждениями образования администрации г.Владивостока
E-mail: frolova_m@vlc.ru

Marina I. Frolova
PhD (Sociology), Head of the Department for Work with Municipal Institutions of Education of the Administration of Vladivostok, Russia

Задача подготовки кадрового резерва в настоящее время является одной из ключевых — для всех отраслей экономики и социальной сферы. Если для крупных бизнес-компаний это ведущее условие обеспечения конкурентоспособности компании на рынке, то для образования, как и для всей социальной сферы, акцент не на конкурентоспособности, а на обеспечении устойчивого функционирования и развития системы в меняющемся мире. Этот мир, характеризующийся сегодня как нестабильный, неопределенный, сложный, неоднозначный (VUCA: акроним английских слов: *volatility* (нестабильность), *uncertainty* (неопределенность), *complexity* (сложность) и *ambiguity* (неоднозначность)), требует управленца нового качества.

К причинам, актуализирующим подготовку кадрового резерва в любой отрасли экономики и социальной сферы, исследователи относят следующие:

— необходимость мотивации персонала: «выращивание» резерва позволяет работать с разными мотивами — мотивом профессионального развития, карьерного роста, самореализации и признания и пр.; результатом

такой работы для сотрудника является возможность воспользоваться «социальным лифтом», каковым, по сути, и является резерв, а для организации — уменьшить текучесть кадров, повысить отдачу от работника;

— необходимость сохранения знаний и опыта в системе: это достигается за счет их передачи от опытных руководителей молодым, особенно в режиме стажировок;
— необходимость выявления способных к управленческой деятельности работников, с одной стороны, и сотрудников с неадекватной самооценкой и неоправданными амбициями, с другой;
— необходимость экономии времени и средств: авторы полагают, что поиск руководителя на стороне и последующая его адаптация более затратны [5].

Целенаправленная подготовка управленческих кадров для сферы образования в мире осмыслена и реализуется системно и достаточно успешно.

Специально созданные организации разрабатывают свои национальные политики в области подготовки управленческих кадров для образования. К таким организациям можно отнести Национальный центр развития подготовки школьных менеджеров (NDCSMT) в Великобритании; Совет по менеджменту в образовании в штате Флорида, США, и аналогичные в других штатах; Всеобщий Союз руководителей школ Германии, Немецкое общество управления образованием, Общество содействия педагогическим исследованиям в Германии и др. [4]. Общеевропейские задачи в этом направлении решает Европейская сеть исследований и подготовки менеджеров образования (European Network for Research and Teaching in Educational Management) [Там же]. В Сингапуре претенденты на должность директора школы проходят отбор в Центре оценивания. В ходе этого отбора они должны выполнить определенные задания и проявить необходимые компетенции. Кандидаты, продемонстрировавшие управленческий потенциал, проходят шестимесячную программу в Национальном институте образования [7].

Серьезное внимание к формированию управленческого корпуса приводит к тому, что в странах, показывающих наилучшие результаты в международных исследованиях, доля подготовленных директоров школ доходит до 70%, в то время как в России предварительную подготовку проходит лишь 6,45% назначаемых директоров. Таковы данные

международного исследования TALIS, проведенного в 2013 году. Более поздних сравнительных данных нет, т.к. эти исследования не повторялись до 2018 года [2]. Можно предполагать, что определенные изменения за пять лет произошли, однако не приходится ожидать здесь существенных сдвигов. Главная причина этого состоит в том, что кадровый резерв образовательных организаций — это объект заботы муниципального уровня власти, а этот уровень характеризуется недостатком всех видов ресурсов. Это приводит к невозможности полноценно выстроить систему подготовки кадрового резерва руководителей образовательных организаций. Как отмечают С. С. Неустроев и Ю. М. Федорчук, есть примеры работающих систем на уровне крупных городов, но в целом в российской действительности это больше исключение: «Декларативно — есть нормативные Положения о кадровом резерве, частично ведутся работы, но система действует вхолостую, назначения осуществляются не из резерва» [2, с. 11].

На фоне такой общероссийской картины особый интерес вызывает нарождающаяся система работы с кадровым резервом образовательных организаций г. Владивостока. То, что данная работа находится лишь в начальной фазе, заставляет нас быть предельно аккуратными в формулировании каких-либо выводов, пусть и самых предварительных. Нам крайне важно уберечься от «головокружения» от первых (надеемся, не кажущихся) успехов. Вместе с тем мы убеждены в необходимости рефлексии первого опыта и его овнешнения — вынесения на суд профессионального сообщества, с тем чтобы уточнять, корректировать, развивать свои подходы и практику их реализации.

Осмысливая первый опыт работы с кадровым резервом и наше собственное «вызревание» для этой работы, отметим, что Настоящая деятельность в этом направлении (в отличие от формальной, чисто декларативной) возможна только в том случае, если система образования, прежде всего в лице ее руководителей, нацелена на развитие. Вне общего контекста развития системы подготовка резерва обречена стать фикцией.

В данной статье мы не будем приводить доказательства того, что муниципальная система образования г. Владивостока взяла четкий курс на развитие. Наверняка это убедительно показано в других статьях. Мы же просто констатируем это как факт, являющийся необходимым условием для подготовки кадрового резерва. При этом очевидно, что качественная

работа с резервом становится условием дальнейшего развития системы образования города.

Стратегическая цель подготовки резерва состояла в том, чтобы создать корпус молодых педагогов, готовых к занятию управленческих должностей и способных развивать свои образовательные организации и систему образования в целом.

Тактическая цель была поставлена следующим образом: подготовить управленческие команды, готовые в ближайшей перспективе встать во главе школ: а) руководство которых не справляется с задачей выведения их из кризисного состояния; б) новостроек, в которых не сформирован коллектив и не назначен директор.

Эти — собственно управленческие — цели пронизывались психологической идеей: поддерживать и усиливать мотивацию к профессиональной деятельности и личностно-профессиональному развитию молодых, ярких, талантливых педагогов.

Осветим некоторые — ключевые, с нашей точки зрения, вопросы работы с кадровым резервом.

Первый вопрос касается состава и принципа его формирования. В литературе предлагается комплексная оценка кандидатов в управленческий резерв, основанная на технологии, включающей в себя ролевые игры, кейсы и интервью. К этому процессу привлекаются профессиональные оценщики [1].

Такой подход представляется правомерным, но не вполне приемлемым для нашего случая. К нему можно прибегнуть, если есть ряд претендентов, если руководитель заинтересован в подборе и подготовке своих преемников.

Условия, в которых формировался состав участников Школы резерва г. Владивостока, были принципиально иными. Заинтересованной стороной здесь выступали не директора, а управление по работе с муниципальными учреждениями образования администрации г. Владивостока (далее — управление образования). Более того, порой приходилось преодолевать явное и скрытое сопротивление директоров: не секрет, что в подготовке «молодой управленческой поросли» они могли усмотреть (а некоторые и усматривали!) угрозу своему статусу, должности, своему директорскому будущему.

Подобные опасения, называемые «синдромом потной спины» [3], характеры для любых организаций. Стремление руководителя обезопа-

сить себя от молодых конкурентов может полностью сорвать программу подготовки кадрового резерва, т.к. арсенал возможностей для скрытого или явного саботирования у руководителей достаточно богат. Это и включение в программу неподходящих кандидатов, и нежелание отпускать участника программы на занятия по разным производственным причинам, и намеренное игнорирование или пресечение инициатив резервиста, его демотивирование, наконец создание психологически сложных, а порой и просто невыносимых условий на работе, способных вынудить его уволиться.

Понимая, что такое сопротивление неизбежно, управление образования вело терпеливую работу с каждым директором, объясняя замысел программы подготовки резерва, показывая, какую пользу могут извлечь директора, в чьих школах будут грамотные с управленческой точки зрения кадры, стремясь минимизировать директорские опасения. Лишь достигнув определенного понимания со стороны директорского корпуса, можно было приступать к реализации программы.

В первую (и пока единственную) группу Школы резерва вошли молодые педагоги — победители конкурсов «Учитель года», а также несколько студентов и выпускников магистерских программ по педагогике. Формирование группы по критерию участия в конкурсе снижало вероятность попадания случайных людей, но и не гарантировало общего высокого качества ее состава. Дальнейшая практика подтвердила сказанное. Обнаружилось, что талантливый учитель может оказаться либо немотивированным на управленческую карьеру, либо неготовым проявить себя в иной — не учительской — деятельности. Вероятно, этим объясняются неоправдавшиеся в отношении некоторых ожидания. Например, феерично выступивший на конкурсе и покоривший всех молодой человек достаточно быстро выбыл из группы резервистов по собственному желанию. А точнее — по нежеланию продолжать обучение.

Характеризуя состав участников Школы, надо отметить, что их средний возраст — 28 лет. Как отражение ситуации в отечественном образовании, в группе наблюдается абсолютное численное доминирование женщин: на начало занятий из 32-х человек было всего четверо молодых людей, один из которых, как сказано выше, после первого модуля покинул группу. Среди резервистов пять человек занимают управленческие должности на уровне заместителя директора по одному из направлений, остальные работают учителями. Средняя учебная нагрузка составляет 26 часов в неделю.

Второй вопрос, требующий осмысления,— на каких принципах выстраивается содержание программы подготовки резерва? Представим эти принципы с кратким обоснованием и схематичным описанием способов их практической реализации.

Многолетний опыт работы в вузе в режиме ФГОС разных поколений услужливо подсказывал: надо определить формируемые в процессе подготовки компетенции, разработать программу с четким указанием количества часов, используемых форм и методов работы и т.д. Однако другой опыт — и собственного профессионального становления, и работы в творческом порыве славных для педагогики конца 1980-х — начала 1990-х, и научно-педагогической деятельности в гуманитарной методологии — говорил о другом. Исходя из этого опыта, его рефлексии, нами сформулированы основные принципы построения образовательной программы Школы резерва.

Принцип авторства. Мы убеждены, что к участникам Школы нельзя прийти с готовой программой. Она может и должна рождаться в совместном поиске. Преподаватели и резервисты выступают ее соавторами. Это один из способов взращивания и развития субъектности и тех, и других. Личностная включенность, наполненность личностными смыслами занятий возникают, если обучающиеся в осваиваемом содержании обнаруживают ответы на собственные вопросы и запросы, а не отчужденное знание. Вместе с тем «идти навстречу запросам» не означает «идти на поводу». Такая опасность существует, и мы столкнулись с ней на первом же занятии, когда выявляли запросы участников. Большинство из них сводилось к предельно конкретным, рецептурным вещам: тарификации, табелированию, допустимым наказаниям и т.п. В этой ситуации необходимо было, с одной стороны, проявить внимание и уважение к предъявляемым интересам — не дискредитировать, не обесценить их, а с другой, помочь увидеть практические вопросы не как самоценные, а в более общем и широком контексте, сместить фокус внимания на ценностно-смысловые, общепрофессиональные аспекты управленческой деятельности.

Так принцип авторства смыкается с **принципом возвышения образовательных запросов** (здесь улавливается некоторая — не буквальная — аналогия с законом возвышения потребностей). Реализация данного принципа возможна через обращение к значимым текстам, позволяющим увеличить угол зрения и рождающим потребность новых «встреч»

с авторами; через работу с педагогическими и управленческими ситуациями, когда привычка сразу искать решение пресекалась и внимание фокусировалось на понимании ситуации как необходимой предпосылке поиска оптимального решения. Наконец, возвышению образовательных запросов способствовала встреча с разными преподавателями, являющими собой разные стили и способы взаимодействия, но неизменно несущими интересное, глубоко осмысленное, личностно выстраданное содержание. Именно такое качество преподавательского капитала смогла обеспечить кафедра теории и методики профессионального образования (ТиМПО) Дальневосточного федерального университета.

Принцип практической направленности обучения. Значимость его в современном образовании не вызывает сомнений. Вместе с тем, будучи декларированным, он далеко не всегда реализуется на деле. Принимая его, мы хорошо осознавали необходимость балансирования между двумя крайностями: с одной стороны, крайностью чрезмерного утилитаризма, а такая опасность, как уже отмечалось, была, с другой стороны — крайностью избыточного теоретизирования. Стремление реализовать названный принцип воплощалось и в содержании занятий, и в способах деятельности, и в оцениваемых продуктах и результатах обучения. Обеспечение практической направленности через содержание программы достигалось путем интеграции практических кейсов и предъявления теоретических оснований для их анализа, а также теоретического обоснования выбираемых стратегий их разрешения. Серьезное внимание уделялось межсессионным домашним заданиям, включающим, в частности, знакомство с текстами теоретического содержания, но с обязательным их анализом с привязкой к собственной деятельности. Выбор способов деятельности также был направлен на реализацию обозначенного принципа. Так, мы отказались от четкого разделения на лекционные и семинарские и/или практические занятия. Учебные модули были построены как комбинированные занятия, включающие информационные фрагменты (чаще в режиме лекций-диалогов), практикумы, деловые игры, дискуссии, презентации, рефлексивные паузы и др.

Ярким проявлением практической направленности было двухдневное погружение в ситуацию образовательной организации, имеющей славное прошлое, но в настоящий момент оказавшейся в кризисе. В течение двух дней участники программы имели возможность посетить уроки, пообщаться с педагогическим коллективом, отдельными учителями

и учащимися, ознакомиться с территорией и материально-технической базой, изучить школьную документацию. Резервисты отмечали особую ценность этого погружения — и с содержательной, и с эмоциональной точек зрения. Возникло чрезвычайно важное ощущение реальности, а не умозрительности ситуации. Особенно следует отметить, что в результате такого погружения ни у кого не возникло ощущения «Мне все ясно». Напротив, звучали вопросы, можно ли будет еще приехать в эту школу, ближе познакомиться с педагогами, глубже вникнуть в документы и т.д., т.е. появилось понимание глубины, многослойности, неоднозначности кризисной ситуации.

На принцип практической направленности призван работать итоговый продукт, который резервисты должны будут предъявить и защитить по окончании обучения. Молодые люди — все они еще хорошо помнят собственное окончание вуза с обязательным написанием выпускной квалификационной работы (ВКР). Не углубляясь в тему качества и целесообразности того или иного рода ВКР и требований к ним, отметим, что практически всеми участниками Школы было высказано пожелание отказаться от подобных выпускных работ по причине их оторванности от реальной практики. Исходя из собственных представлений, принципов, положенных в основу работы Школы резерва, а также учитывая такое пожелание, мы определили в качестве выпускной работы проект будущей школы, во главе которой резервисты представляли себя. При этом проект должен стать совместным продуктом команды, которая сформировалась за время обучения. Командам резервистов предстояло выбрать один из вариантов для создания проекта: общеобразовательная школа-новостройка, школа-новостройка с определенным профилем, кризисная школа, образовательный центр, имеющий в своем составе интернат.

Иными словами, заявленный принцип практической направленности обеспечивался и содержательно, и технологически.

Принцип ансамблиевости — по существу, речь идет о принципе командной работы. Но мы прибегли к понятию ансамбля в том его значении, в котором оно было упомянуто К. А. Ямбургом в «Педагогическом ансамбле школы» еще в 1987 году [6]. Данный принцип реализуется по нескольким линиям: прежде всего, это преподавательский ансамбль, построенный на ценностно-смысловом единстве. Каждый преподаватель, «исполняя свою партию», ценностно, концептуально, содержательно вписывает ее в целостный контекст (опыт кафедры ТиМПО здесь бес-

ценен). Кроме того, участникам Школы предъявляется профессионально-педагогический ансамбль посредством бинарных занятий, в ходе которых резервисты наблюдают взаимодействие, взаимодополнительность преподавателей, их умение встраиваться в логику друг друга, вести диалог, вовлекая в свой ансамбль и участников программы. Все, сказанное выше, они сами отмечали в ходе рефлексивных пауз как своего рода открытие, новый опыт. Идея педагогического ансамбля заложена и в замысле начальника управления образования осуществлять новые назначения на управленческие должности командами, внутри которых есть ценностная общность, целевая согласованность, богатая палитра индивидуальных особенностей, сработанность.

Нельзя не упомянуть **принцип рефлексивности**. Все, что происходит в процессе обучения, становится предметом рефлексии: содержание занятия, технология его проведения, характер взаимодействия всех участников, эмоциональные состояния — и преподавателей, и резервистов. Важность и незаменимость в образовательном процессе этого принципа не вызывает у нас сомнений. Здесь же его значимость возрастает, поскольку каждый фрагмент занятия осмысливается как модель управленческой ситуации, способы поведения в которой могут быть перенесены или напротив — не должны быть перенесены — в реальную управленческую практику. Помимо рефлексивных пауз, специально организуемых в процессе занятий, домашние задания резервистов также носили рефлексивный характер. Для примера, одно из них состояло в том, чтобы, осуществив самодиагностику по предложенной методике, выявить собственные сильные стороны и ограничения, описать примеры их проявления и наметить пути усиления первых и минимизации, или компенсации, вторых.

Принцип ценностного опосредования. Данный принцип можно считать фундаментом всей системы работы с кадровым резервом. Он проявляет себя повсеместно: именно ценностями (руководителя управления образования — как заказчика, преподавателей — как идеологов, разработчиков и реализаторов программы) определяются и названные выше принципы, и вся деятельность, в которой они воплощались, и характер взаимоотношений между всеми участниками Школы. Именно ценностями определялись смысловые приоритеты, в соответствии с которыми выстраивалась логика занятий. Неслучайно первый модуль был целиком посвящен ценностной проблематике в деятельности управленца.

Ретроспективно анализируя часть пройденного пути, можно заметить, что поначалу актуализация темы личностных и профессиональных ценностей у некоторых участников Школы вызывала отторжение (вспомним запрос на рецептурность для решения безусловно важных, но все же технических повседневных вопросов). Эту ситуацию удалось изменить благодаря уходу от декларативности в разговоре о ценностях. Нами предлагались задания, обращающие резервистов к выявлению, «прочитыванию» ценностных оснований в тех или иных управленческих стратегиях и тактиках опытных директоров (анализ управленческих ситуаций), в действиях, поведении нас — преподавателей — в ходе занятий, в их — резервистов — собственных действиях, поведении, отношении, проявляющихся в различных ситуациях как в рамках Школы резерва, так и в повседневной деятельности.

Крайне важно было, чтобы участники Школы увидели, почувствовали, поняли, что заявляемыми нами ценностями — личностного достоинства, профессионализма, свободы самоопределения, ответственности — пронизаны наши занятия, так называемые межсессионные взаимодействия, межличностное общение. Народная мудрость сформулировала бы это предельно просто: чтобы слова не расходились с делами. Именно это, на наш взгляд, стало основанием зародившегося доверия, высокой степени открытости внутри группы; позволило, не отказываясь от практико-ориентированного характера программы, избежать ее чрезмерной утилитарности.

В осмыслении программы Школы резерва важен не только ретроспективный взгляд, но и проспективный, обращенный вперед. А впереди один из самых важных, интересных, но и затратных (во всех смыслах) аспектов подготовки резерва — стажировки. Базами для них станут как «продвинутые» школы Владивостока, так и передовые образовательные организации центральных регионов, прежде всего Москвы. В ходе стажировок резервисты будут изнутри знакомиться с жизнью этих школ, с управленческими секретами директоров и их команд, выполнять практические задания, принимать на себя некоторые управленческие функции под наставничеством руководителей этих стажировочных площадок. После завершения стажировок предстоит взаимообмен впечатлениями, идеями, новым опытом. Характеристики, полученные стажерами от руководителей школ, на базе которых проходит стажировка, станут важным ориентиром в дальнейшем профессиональном и личностном развитии.

Важным и необходимым элементом дальнейшей подготовки видится диагностика личностных и индивидуальных особенностей, предрасполагающих к управленческой деятельности, или напротив — снижающих вероятность успешности в ней. Мы намеренно избегали диагностических процедур на начальном этапе реализация программы (кроме самодиагностики, когда резервисты для своего внутреннего пользования выявляли свои сильные стороны и ограничения). Это решение было основано на понимании того, что любые результаты диагностики создают определенные установки в отношении участников программы. Нам же важно было выстраивать взаимодействие вне таких установок, давая каждому возможность проявить себя в процессе обучения.

Завершение программы станет своего рода точкой бифуркации для ее участников. В этой точке неизбежно разветвление дальнейших траекторий: кому-то может быть предложено в ближайшей перспективе занять должность руководителя или заместителя директора образовательной организации; кто-то не получит такого предложения — и по причине отсутствия вакансий, и по причине собственной неготовности. Кто-то углубится в учительскую работу, а кто-то будет целенаправленно готовить себя к управленческой деятельности. Кто-то автономизируется, а кто-то будет предпринимать усилия для сохранения народившегося сообщества. Мы осознаем, что, с одной стороны, необходимо предоставить участникам программы свободу самоопределения после ее завершения. Это позволит проявиться степени вовлеченности, личностной значимости всего, чем была наполнена для каждого Школа резерва. С другой стороны, важно обеспечить определенное сопровождение процесса дальнейшего наращивания управленческого потенциала выпускников программы. Найти баланс между этими позициями — важная задача заказчиков и команды преподавателей.

Таким образом, Школа управленческого резерва системы образования г. Владивостока представляет собой сложную гуманитарную систему, отвечающую соответствующим признакам:

— в центре — человек: Школа резерва является первой попыткой целенаправленно и системно наращивать управленческий потенциал муниципального образования, привлекая молодых, амбициозных и талантливых педагогов;
— открытость: будучи выстроенной ценностно и концептуально, программа достраивается и шлифуется в ходе реализации; образова-

тельный процесс не замкнут внутри себя, а включает самые разные формы и способы взаимодействия с внешней средой;

— этой системе не навязываются законы и траектории движения, напротив, реализаторы программы прислушиваются к внутренним импульсам, исходящим от каждого участника и группы в целом, и согласовывают их с собственным видением логики программы.

Дух и содержание программы Школы резерва органичны духу и содержанию Концепции развития муниципальной системы образования г. Владивостока, что, на наш взгляд, взаимообусловливает их успешную реализацию.

Литература

1. *Борисенко С. А., Порешина К. Д.* Система кадрового резервирования как фактор повышения потенциала организации // Теория. Практика. Инновации. 2016. № 5. С. 46–51.

2. *Неустроев С. С., Федорчук Ю. М.* Формирование системы кадрового резерва руководителей общеобразовательных организаций // Управление образованием: теория и практика. 2018. № 1 (29). С. 5–13.

3. *Пархоменко С.* Найти и перепрятать. Риски программы подготовки кадрового резерва [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://ubo.ru/articles/?cat=132&pub=2255 (дата обращения: 02.10.2018).

4. *Тряпицын А. В.* Вариативность форм подготовки специалистов в области управления образованием за рубежом // Известия ВГПУ. 2005. Вып. 1. С. 90–97.

5. *Шинина Т. В.* Кадровый резерв: современный облик проблемы и пути ее решения // Социально-экономические и психологические проблемы управления: сб. науч. ст. по мат-лам I (IV) Междунар. науч.-практ. конф. / М. Г. Ковтунович (ред.). М.: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2013. С. 324–334.

6. *Ямбург Е. А.* Педагогический ансамбль школы. М.: Знание, 1987. 79 с. (Новое в жизни, науке, технике. Педагогика и психология).

7. *Tashibaeva D.* What is necessary to do so that the school principal becomes a strong link in the education of Kazakhstan [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://iac.kz/en/publishing/what-necessary-do-so-school-principal-becomes-strong-link-education-kazakhstan-0 (дата обращения: 01.10.2018).

TRAINING OF THE MANAGEMENT RESERVE FOR THE EDUCATION SYSTEM: REFLECTION OF THE FIRST STEPS

The article presents the first experience of the School of Management Reserve of the Education System in Vladivostok. This experience is not yet complete.

The article has reflective and analytical features. Its purpose is to comprehend the approaches that are the foundation of the reserve School, to present these approaches to the professional evaluation. This is necessary in order to clarify, adjust and develop the approaches and practice of their implementation in future.

The article substantiates the need for training of future managers, provides the reasons that make this task relevant; provides links to interesting foreign experience in this field, assesses situation in Russia in this field.

The particular emphasis is: the education system should focus on the development in

order to train management reserve, on the one hand, and, on the other, the training reserve becomes as a factor of the development of the system.

The authors focused on two issues. The first issue concerns the membership of the reserve School and the principles of its organization. The risks connected with the opposition of the current principals of educational organizations are analyzed as well as the ways to reduce these risks.

The second question detailed in the article is the principles that are the foundation of the School. The basic principles are: the authorship; the elevation of educational needs; practical orientation of reserve training; ensemble as a way of working and training; reflective training; value determination of working and training. These principles are not just declared, but justified; some ways of their practical implementation in the practice of reserve training are described.

This allows to conclude that the School of the Reserve of principals of educational organizations, which began in Vladivostok, corresponds to the characteristics of the humanitarian system.

Keywords: school of management reserve; the authorship; the elevation of educational needs; practical orientation; ensemble; reflective training; value determination.

References

- *Borisenko S. A., Poreshina K. D.* Sistema kadrovogo rezervirovaniya kak faktor povysheniya potenciala organizacii // Teoriya. Praktika. Innovacii. 2016. № 5. S. 46–51. [In Rus].
- *Neustroev S. S., Fedorchuk Yu. M.* Formirovanie sistemy kadrovogo rezerva rukovoditelej obshcheobrazovatel'nyh organizacij // Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika. 2018. № 1(29). S. 5–13. [In Rus].
- *Parhomenko S.* Najti i perepryatat'. Riski programmy podgotovki kadrovogo rezerva [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: https://ubo.ru/articles/?cat=132&pub=2255 (data obrashcheniya: 02.10.2018). [In Rus].
- *Shinina T. V.* Kadrovyj rezerv: sovremennyj oblik problemy i puti ee resheniya // Social'no-ekonomicheskie i psihologicheskie problemy upravleniya: sb. nauch. st. po mat-lam I (IV) Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / M. G. Kovtunovich (red.). M.: Moskovskij gosudarstvennyj psihologo-pedagogicheskij universitet, 2013. S. 324–334. [In Rus].
- *Tashibaeva D.* What is necessary to do so that the school principal becomes a strong link in the education of Kazakhstan [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: http://iac.kz/en/publishing/what-necessary-do-so-school-principal-becomes-strong-link-education-kazakhstan-0 (data obrashcheniya: 01.10.2018).
- *Tryapicyn A. V.* Variativnost' form podgotovki specialistov v oblasti upravleniya obrazovaniem za rubezhom // Izvestiya VGPU. 2005. Vyp. 1. S. 90–97. [In Rus].
- *Yamburg E. A.* Pedagogicheskij ansambl' shkoly. M.: Znanie, 1987. 79 s. (Novoe v zhizni, nauke, tekhnike. Pedagogika i psihologiya). [In Rus].

УДК 37

РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕИ СУБЪЕКТА РАЗВИТИЯ В МУНИЦИПАЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ г. ВЛАДИВОСТОКА

М. Н. Невзоров

Доктор педагогических наук, профессор Департамента психологии и образования Школы гуманитарных наук, Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток
E-mail: triokoz@yandex.ru

Mikhail N. Nevzorov
Dr.Sc. (Education), Professor of the Psychology and Education Department, School of Humanities, Far Eastern Federal State University, Vladivostok, Russia

М. А. Невзорова

Доктор педагогических наук, профессор Департамента психологии и образования Школы гуманитарных наук, Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток
E-mail: triokoz@yandex.ru

Marina A. Nevzorova
Dr.Sc. (Education), Professor of the Psychology and Education Department, School of Humanities, Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russia

Кризис отечественного образования обусловлен бессубъектностью отечественного развития.

В отечественном образовании отсутствует педагогическое сознание. Антиномия педагогической реальности (педагогическое знание) и печальной действительности массового образования. Между ними пропасть? Педагогическое образование как представитель педагогической науки «далеко» от проблем массового образования. Государство, декларируя необходимость «футуризации — цифровизации — индивидуализации» образования, сняло с себя ответственность за его судьбу, переложив ее на дотационные «муниципальные системы образования» и педагогически необразованных, эмоционально выгоревших директоров образовательных организаций. Главная социальная функция муниципального образования — функция сохранения (детской энергии). Функция обучения фактически отсутствует, при этом школа живет в прошлом.

Методологические основания: становление коллективного субъекта в образовании в условиях «бессубъектной России»; педагогическая праксиология (преобразование печальной действительности массовой школы); педагогическое проектирование, базирующееся на методологическом принципе «выращивания»; проектное сознание (из будущего); педагогическое проектирование. Встреча педагогической науки и управления муни-

Как цитировать статью: Невзоров М. Н., Невзорова М. А. Реализация идеи субъекта развития в муниципальной системе образования г. Владивостока // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 2, № 5 (55). С.38–53. DOI 10.24411/2224–0772–2018–10038

ципальной системы образования. Рождающееся педагогическое сообщество города живет в социальном (событийном) времени. Базовые смыслы педагогического пространства города. Миссии городского управления и педагогической науки в данном взаимном действии. Актуализированы идеи педагогического процесса и педагогических практик. Педагогическое проектирование как способ педагогического бытия включает три основных блока: самоизменение педагога-проектировщика, образ будущего школы и реализация данного проекта. Логика педагогического проекта. Стратегия развития муниципальной системы образования г. Владивостока на 2019–2023 г.г. Три перспективные тенденции в «педагогическом сознании» города.

Ключевые слова: *антиномия, педагогическое пространство, педагогическое сознание, педагогический процесс, педагогические практики, педагогическое проектирование.*

Без обновленного (глубоко и бережно) учителя
и директора мы обречем себя на трагедию.

Л. Л. Любимов, ВШЭ-НИУ

Быть современником — творить свое время,
а не отражать его.

Анна Ахматова

Введение. Кризис отечественного образования обусловлен бессубъектностью отечественного развития. Сегодня в России преобладает ***целепассивное большинство***, т.е. те, кто слабо рефлексируют по поводу своих ценностей, редко, в исключительных обстоятельствах выходят за самоцели. У ***целеактивных меньшинств, сознательно определяющихся с ценностями и из них выводящих цели,*** возникает метавопрос: каковы границы и возможности нашего субъектного целеполагания при столь сильной его «заданности государством»? [7]

Государство декларирует: образование — это будущее России, но действительность образования печальна, это общеизвестный факт. Это все напрямую касается муниципальной системы образования. Во всем «виноват» директор образовательной организации: кадры, материально-техническое обеспечение и пр. (см. Закон об образовании 2012 г.) «Государство ушло из образования» — эта мысль рефреном звучит на страницах педагогической печати. Поэтому проблема «целепассивного большинства и целеактивного меньшинства в образовании, «отрасли

массовой»,— сегодня центральная.

Поскольку мы живем при «капитализме», то статус человека определяется его зарплатой, которая обеспечивает ему соответствующее качество жизни. О каком качестве жизни массовой учительницы можно говорить при недельной нагрузке 30–40 часов при нищенской зарплате (5000 руб. за 18 часов в неделю) — это физическое истощение, эмоциональное выгорание, экзистенциальный вакуум.

В то же время журнал «Вопросы образования — ВШЭ-НИУ» дал широкую аналитику развитых образовательных систем мира, где четко звучит «хрестоматийная» мысль: качество образования определяется «качеством» учителя, поэтому в Южной Корее, Японии, Финляндии и многих других странах в учителя отбираются (акцентируем — отбираются) лучшие выпускники университетов [2].

Данная аналитика не откровение. Это все представлено в широкой печати в открытом доступе. Проблема образования — проблема государства, как экономическая, так и этическая. Мы же пытаемся ответить на извечный российский вопрос: «Что делать?». Четверть века в образовании происходят только ухудшения. Обратимся к двум «ключевым игрокам» муниципального образования — учителю и директору.

Один из авторов данной статьи с 1995 года работает с руководителями и педагогическими работниками образовательных организаций. Вердикт печален. Педагогические работники — это «целепассивное большинство». Директорский корпус еще печальнее, массовый поход за дипломами по специальности муниципальный ни к чему хорошему не привел, вертикальный прессинг еще больше усилился.

Надо признать главную беду отечественного образования: психолого-педагогический инфантилизм, абсолютное отсутствие психолого-педагогического профессионализма в образовании, и это в условиях реализации ФГОСов. Школа живет в режиме «здравого смысла массового человека», «ползучего эмпиризма», что нередко выдается за педагогические поиски, в условиях жесткого административно-бюрократического прессинга.

В отечественном образовании отсутствует педагогическое сознание, подчеркнем — педагогическое, о котором еще в 1960-е — 1980-е громко заявил отечественный ученый педагог И. Я. Лернер [8]. Позже психологи обратились к этому сложнейшему феномену. Педагогическое сознание — это установка педагога на педагогический процесс, на по-

зитивную динамику изменения, внутреннего мира ребенка в условиях социального времени (событийности). Фундаментом педагогического сознания является идея субъекта развития.

Сегодня образованием «командуют» и физики, и лирики, но не педагоги. Ситуация осложняется тем, что в образование пришли «эффективные менеджеры» (по М. Задорнову — «коекакеры»), далекие от педагогики и психологии, от Человека. Но мощно использующие соответствующую риторику «человеческого капитала», «человеческого ресурса и потенциала», не имеющие представления об экзистенциальной и педагогической сущности данных феноменов, но облеченные властью, а нередко и наделенные значительными финансовыми средствами, которые уходят в никуда, что объясняется отсутствуем педагогических ценностей у «эффективных менеджеров образования». В медицине (здравоохранении) имеется институт организаторов здравоохранения, но все организаторы имеют медицинское высшее образование. Чего, к сожалению, не скажешь об образовании.

Муниципальное образование живет в режиме дичайшего человеческого напряжения. О модернизации отечественного образовании можно сказать известное: верхи, т.е. «чиновный люд» от образования, рапортует о «новациях-инновациях» в образовании, точнее имитирует модернизацию, а действительность массового образования как была «серой», так и продолжает темнеть. Невозможно изменить то, чего нет, т.е. педагогическое сознание. Есть ли выход из этой ситуации? Да, есть. Итак, каков же выход? Возможно ли появление субъекта развития образования, точнее «коллективного субъекта развития» образования (В. Лепский), в печальной виктимизированной ситуации отечественного образования?

Проблема. Главное противоречие муниципальной системы образования.

С одной стороны «заданность» образования государством в условиях жесткой вертикали власти, при уничтожении статуса педагога (ставка учителя массовой школы в 100 раз ниже зарплаты «народных избранников» в Госдуме), превращении его в педработника (Закон об образовании, 2012).

С другой стороны, цивилизационные вызовы к образованию требуют высокомпетентного педагога (см. мировой опыт лучших образовательных систем), которые показывают образ «человека культуры» как

«человека-предпринимателя», «человека созидающего» (см. философию конструктивизма [19], триаду «футуризация — цифровизация — индивидуализация» [20]).

Есть педагогическая реальность (педагогическое знание) и печальная действительность массового образования. Почему между ними огромная пропасть? В отечественной педагогике уже все проработано, на многие вопросы практики («практика» — филос. «преобразование») даны ответы. Почему же массовая школа «живет» в XIX веке? Ответ прост.

- Педагогическое образование как представитель педагогической науки «далеко от народа», от проблем массового образования, продолжает транслировать непонятно кем и по каким канонам составленный учебный план, отчужденное от школы «высушенное» педагогическое «знание».
- Государство, декларируя весьма значимую триаду образования «футуризация — цифровизация — индивидуализация», сняло с себя ответственность за его судьбу, переложив ее на дотационные «муниципальные системы образования» и педагогически необразованных, эмоционально выгоревших директоров образовательных организаций. Государству «педагогика в образовании» не нужна, это дорого, поскольку финансируется муниципальное образование по известному «остаточному принципу», добавим — практически все регионы России дотационны, поэтому и царит в образовании «псевдология» (Э. Гусинский) [4], выражающаяся в чрезмерной бюрократизации, т.е. отчетности по вертикали, и это называется «управлением в образовании»

Цель статьи. В данной статье нами сделана попытка определить необходимые условия выхода муниципальной системы образования из «экзистенциального» для системы тупика, который уже официально получил статус «социального отстоя».

Высшая школа экономики в 2012 году в лице ведущих и авторитетных российских педагогов-экспертов представила глубокую аналитику состояния отечественного образования [12]. Известный педагог-публицист М. Кушнир отмечает главную социальную функцию образования: «школа отвечает не только и не столько за обучение согласно принятой образовательной программе, сколько за безопасное здоровое времяпровождение детей на время отсутствия родителей дома. Условно назовем эти функции как обучение и сохранение. Львиная доля проверок и бюро-

кратии в школе относится к функции сохранения» [6]. М. М. Поташник с болью говорит о провале реализации ФГОСов, поскольку ФГОСы писали профессиональные психологи-педагоги высокого уровня (РАО), а реализуют их необразованные (в психолого-педагогическом аспекте) массовые учительницы [13].

Актуализируется идея опережающего образования как базовый фактор устойчивого развития цивилизации [20; 24; 25]. Но известный эксперт в области образования К. Робинсон предупреждает — школа «живет в прошлом»: «Мы никогда не сможем ориентироваться в сложном мире будущего, если начнем смотреть только в зеркало заднего вида. Будем так поступать — обнаружим, насколько мы все не в своем уме» [16; 22; 23].

Методология исследования. Ю. В. Громыко называет выход из кризисного состояния отечественного образования проектным сознанием [3], которое рождается в процессе педагогического проектирования [10]. Размышляя над методологией реализации идеи становления субъекта развития в муниципальной системе образования, мы опираемся на следующие положения:

— «футуризация — цифровизация — индивидуализация» образования;

— педагогическая тетрада «сознание — процесс — практики — проектирование».

К методологическим основаниям мы относим идеи (положения):

становление коллективного субъекта в образовании в условиях «бессубъектной России» (В. Лепский) и педагогическую праксиологию, сущность которой усматривается:

1. в проникновении в закономерности преобразования печальной массовой действительности с позиции «умного делания»,
2. педагог получает возможность для рефлексии по поводу «успешности или неуспешности» своих действий [5];

— педагогическое проектирование, базирующееся на методологическом принципе «выращивания» (О. Анисимов) [1].

Результаты исследования, обсуждение. Каков выход? Выход есть, он четко представлен в столичных городах России — Петербурге и Москве, где, прежде всего, учителя получают достойную зарплату. В остальных регионах о зарплате бесполезно вести речь. В такой же ситуации и г. Владивосток. С 2014 года в муниципальной системе образования города начались процессы, которые заложили фундамент для преобразования системы.

Кафедра «Теории и методики профессионального образования» ДВФУ в 2014 году организовала пять опытно-экспериментальных площадок головного научно-исследовательского института Российской академии образования «Института стратегии развития образования» РАО в образовательных учреждениях города. Это были робкие шаги преподавателей кафедры в их стремлении увидеть школу как целостную и системную образовательную организацию. Кафедра преодолевала традиционную для педагогических кафедр «самоизоляцию». Педагогическое образование (психолого-педагогическое знание) «устремилось» в муниципальную систему образования с целью преодолеть свою изолированность «от жизни», помочь конкретным школам «вырваться из серых будней», найти свою идею.

В 2016 году в Управление образованием города приходит новый начальник — М. И. Фролова, кандидат социологических наук, выпускница Хабаровского пединститута, имеющая опыт учительской работы. Главой администрации города ей была поставлена задача: сделать образование города «столичным». Вот здесь произошло весьма интересное и значимое для города событие: новоиспеченный начальник управления принимает данную задачу по-человечески, как личную проблему (как ценностную установку).

Произошла ВСТРЕЧА двух позитивных для города тенденций. Прошло два года. Сегодня мы имеем:

- в муниципальной системе образования складывается система грантовой деятельности, которая предполагает участие инициативных команд образовательных организаций в конкурсе проектов для получения «гранта города Владивостока» в размере одного млн рублей;
- инициативные педагоги из 10 школ города прошли профессиональную переподготовку по программе «Управление педагогическими проектами» в режиме профессионального взаимного действия с членами кафедры «Теории и методики профессионального образования» ДВФУ;
- имеется 12 педагогических проектов школ и 88 методических проектов педагогов города;
- разработана «Стратегия развития муниципальной системы образования г. Владивостока на период 2019–2023 годы», стержневой идеей которой является «Педагогический кластер города», в центре которого — развивающийся педагог XXI века. В состав группы разработ-

чиков Стратегии вошли преподаватели кафедры «Теории и методики профессионального образования» ДВФУ;
- Управление образованием администрации города создает Научно-методический центр «Актуальные педагогические практики муниципальной системы образования г. Владивостока»;
- администрация города в 2017 году подписывает договор о сотрудничестве с институтом стратегии развития образования РАО;
- традиционные августовские конференции педагогов обретают черты проектных сессий.

Это были мощные два года. И это в условиях острейшего дефицита педагогических кадров, мизерной зарплаты. Естественно, не все ладно в датском королевстве, были и организационные, и содержательные ситуации, но это все решаемо, поскольку обретается новый опыт управления образованием, как в образовательных организациях, так в городском Управлении образованием.

Образование города сегодня живет в социальном времени (в со-бытийном). Рождается педагогическое пространство города (под педагогическим пространством мы понимаем пространство педагогических смыслов). Итак, какие базовые смыслы определяют педагогическое пространство города? Перечислим их:

1. педагогическое сознание как установка на педагогический процесс;
2. педагогический процесс как позитивная динамика внутреннего мира КАЖДОГО ребенка и педагога;
3. педагогические практики — как гуманитарные системы в образовании, со своим поэзисом, «укладом жизни»; цель педагогических практик — «успешность» КАЖДОГО ребенка в образовании как отражение гуманистической тенденции лучших образовательных систем мира — «успешный выпускник — успешный взрослый»;
4. педагогическая практика — это содержание и процесс, в образовательных технологиях берется только идея, их возможно тиражировать только в условиях «однородности» обучающихся по целям и способностям;
5. качество образования определяется «качеством» педагога и независимой гуманитарной экспертизой;
6. определяющая триада преобразования системы образования — «футуризация — цифровизация — индивидуализация»;
7. философии открытого образования [14] — стратегический

ориентир развития образования города.

Какова идея взаимного действия управления образования города и педагогической кафедры? Рождение «субъекта развития» муниципальной системы образования. Это самая сложная проблема отечественного образования.

В данном ***взаимном действии у педагогической науки и управления муниципальной системой образования*** свое предназначение.

Управление образованием города решает следующие задачи:

1. проводит конкурс проектов образовательных организаций, лучшие попадают в Программу;
2. создает организационные условия для реализации Программы;
3. активно участвует в конструировании Программы переподготовки как заказчик;
4. осуществляет дисциплинарный контроль за посещаемостью слушателями (что в данном случае очень важно).

Педагогическая наука — ее представляет кафедра «Теория и методика профессионального образования» ДВФУ — решает ряд концептуальных для развития системы образования задач:

1. «пробуждает» личностную и профессиональную рефлексию у педагогических работников;
2. обнаруживает «точки роста» системы, т.е. субъектов развития — педагогов и руководителей, инициативных групп (идея гуманитарной экспертизы);
3. раскрывает содержание триады образования будущего «футуризация — цифровизация — индивидуализация»;
4. обеспечивает ВСТРЕЧУ массового педагогического работника с педагогическим интеллектом: педагогическое сознание — педагогический процесс — педагогические практики — проектирование педагогических практик;
5. в Программе рождаются «профессиональные общности».

Продуктивная реализация данного «взаимного действия науки и управления» невозможна без активного со-действия:

— администрации города, в лице зам. главы администрации г. Владивостока Н. В. Мальцевой;
— городской Думы г. Владивостока, в лице ее зам. председателя Е. В. Новицкой.

Так, благодаря взаимному действию триады «городская дума — ад-

министрация города — педагогическая наука» (АНО «АКМЕ») рождается среда субъектов развития образования. Сегодня выявилось 18 субъектов развития («точек роста») образования г. Владивостока, что позволяет создавать Педагогический кластер города [18]. Какая идея лежит в основе преобразования муниципальной системы образования? Идея педагогического проектирования. В научно-педагогическом поле сегодня актуализированы идеи педагогических практик: антропопрактик и культурных практик. Ключевой знак в этом понятийном ряду — практика как преобразование, это утверждение философов [11, с. 542–543]. Педагогика активно откликнулась на это трактовку феномена: антропопрактики (В. И. Слободчиков, Т. М. Ковалева), культурные практики (Н. Б. Крылова) [9]. Сегодня активно используется феномен педагогических, т.е. преобразовательных практик, ориентированных на преобразование внутреннего мира ребенка и взрослого в режиме социального времени (событий, встреч).

В профессиональный оборот входит диада категорий радости и рефлексии. Мы говорим о душе и духовности человека как категориях педагогических, рационально осязаемых [10].

Педагогическое проектирование как способ педагогического бытия вошло в научный оборот в 1990-е годы. Оно включает три основных блока: самоизменение педагога-проектировщика, преставление образа школы, реализация проекта. Самоизменение педагога в процессе педагогического проектирования ведет его к экзистенциальной рефлексии. «Мое предназначение в образовании», «Я работник-ремесленник или мастер?», «Мастер или творец новой педагогической практики?» — это все очень сложные и болезненные вопросы для педагогического работника массовой школы, более того, он абсолютно не готов к такой постановке вопросов.

Осуществив свой выбор в образовании, у него в процессе проектирования рождается педагогическое сознание (установка на КАЖДОГО школьника, предметность массового учителя уходит на второй план). И так рождается педагогический процесс, который оформляется в форме педагогических практик (антропо- и культурных практик в образовании). Педагогическая практика — это «уклад жизни» субъектов образования (детей и взрослых), это гуманитарная система в образовании со своим поэзисом [9]. Мы можем говорить о педагогической практике учителя, классного руководителя, направления школьной деятельности и в целом школы.

Возникает потребность в психолого-педагогическом знании: педагогической психологии, педагогике, дидактике, теории воспитания, педагогическом управлении.

Все это отражается в педагогическом проекте, который имеет свою логику (этапы).

1. Этап замысла (целеполагание), отражающий позитивную динамику внутреннего мира школьника в течение 11-летнего пребывания в школе (динамика новообразований, свойств и качеств «личности»).

2. Этап моделирования — совокупность педагогических идей, концепций, обеспечивающих замысел, к этому же этапу относим идеи прогрессивных отечественных и зарубежных педагогических практик в образовании.

3. Этап конструирования представляется как совокупность деятельностей, в которые погружается школьник: нормативная учебная деятельность (академический интеллект), дополнительное образование (практический интеллект), жизнь в классе (опыт межличностных отношений), внешкольная и внеклассная деятельность (опыт позитивной социализации).

4. Этап программирования. Чтобы воплотить в жизнь данную педагогическую конструкцию, надлежит реализовать следующие программы:

a. профпереподготовки,
b. методического обеспечения,
c. педагогической циклограммы в режиме социального (со-бытийного) времени,
d. создание сопровождения и поддержки детей и взрослых в ходе реализации проекта и др.

5. Этап целедостижения. Завершающий этап — этап нормогенеза. Работа в физическом времени. Это планирование работы, режим функционирования, администрирования. Именно им и заканчивается процесс педагогического проектирования.

6. Подготовкой педагогического проекта завершается процесс педагогического проектирования. В нем представлены все нормативные документы: учебный план, ФГОСы и т.д. Педагогически проект проходит этап обсуждения в образовательной организации в присутствии родительской общественности, затем выносится на защиту перед государственной аттестационной комиссией, в присутствии заказчика — Управления образованием г. Владивостока.

Ключевой вопрос на заседании ГАКа: «Через три года что будете делать?» Предполагаемый ответ: готовить новый проект. Так жизнь школы входит в логику проектного управления, напомним идею академика-педагога Л. И. Новиковой (ИСРО РАО) о «жизненных циклах» школы.

Итак, профессиональная переподготовка нами рассматривается как своеобразное ПЕРЕкодирование массового педагогического работника с его «бодрствующим мозгом» бихевиориста, т.е. массового человека. Рождается Человек с «бодрствующим сознанием», устремленным в будущее, прежде всего свое будущее, этим экзистенциальным опытом (трансценденции как восхождения-вхождения в будущее) учитель и будет «заражать» (С. И. Гессен) своих учеников.

Содержательная логика смыслов программы профессиональной переподготовки педагогических работников г. Владивостока:

1. самоизменение педагогического работника, его ценностный выбор;
2. погружение в психолого-педагогическое знание;
3. восприятие себя и ребенка как субъектов развития — рождение педагогического сознания;
4. осознание педагогической реальности (педагогической теории) и серой действительности муниципальной школы, необходимость появления «педагогических практик» в образовании;
5. педагогическое проектирование как способ педагогического мышления и педагогического бытия;
6. педагогическое управление — реализация проекта и рождение нового проекта в недрах уже существующего.

Заключение. Три перспективные тенденции пробуждения коллективного субъекта развития четко просматриваются в «педагогическом пространстве» города.

Первая тенденция. Тесное, конструктивное деловое сотрудничество Управления образования администрации города с педагогической наукой России, с флагманом педагогической науки — головным педагогическим НИИ РАО — Институтом стратегии развития образования, о чем и был подписан в прошлом году договор между администрацией города и Институтом стратегии развития образования РАО. Представитель НИИ РАО — региональный центр РАО-ДВФУ (кафедра теории и методики проф. образования и АНО «Акме»).

Вторая тенденция. Профессиональная переподготовка педагогических работников на новых основаниях — это вхождение в смысловое

профессиональное психолого-педагогическое поле и проектирование своей деятельности в логике современного тренда — триады «футуризация — цифровизация — индивидуализация». А это уже предтеча педагогического сознания, которое в муниципальной школе отсутствовало.

Третья тенденция. Управление образования администрации города совместно с кафедрой «Теория и методика профессионального образования» ДВФУ разработало Стратегию развития муниципальной системы образования на 2019–2023 годы. Стержневая идея Стратегии — создание педагогического кластера, где ключевой фигурой является учитель будущего как субъект развития. Это первый опыт такой работы в России. Так в педагогическом сознании города к опыту педагогического проектирования добавляется опыт стратегирования (три уровня целей по А. И. Пригожину [15]) — а это уже рождение проектного сознания в рождающемся педагогическом сообществе города как коллективном субъекте развития открытого образования.

Литература

1. *Анисимов О. С.* Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. М.: Экономика, 1991. 415 с.
2. *Барбер М., Муршед М.* Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах // Вопросы образования. 2008. № 3. С. 7–60.
3. *Громыко Ю. В.* Проектное сознание. Руководство по программированию и проектированию в образовании для систем стратегического управления. М.: Институт учебника Paideia, 1997. 560 с.
4. *Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И.* Симптом системного заболевания // Вопросы образования — ВШЭ-НИУ. 2007. № 4., С. 103–115.
5. *Колесникова И. А., Титова Е. В.* Педагогическая праксеология. М.: Академия, 2005. 256 с.
6. *Кушнир М.* Возможна ли реструктуризация школы? // Учительская газета. 30 ноября 2016.
7. *Лепский В. Е.* Аналитика сборки субъектов развития. М.: Когито-Центр, 2016. 130 с.
8. *Лернер И. Я.* Педагогическое сознание — явление действительности и категория науки // Советская педагогика. 1985. № 3. С. 52–56.
9. *Невзоров М. Н.* Метапространство педагога 21 века: свобода и ответственность: практико-ориентированная монография для руководителей общеобразовательных школ. Владивосток-Уссурийск: Издательство ДВФУ, 2015. 200 с.
10. *Невзоров М. Н.* Педагогическое ЧеловековЕдение и педагогическое ЧеловековедЕние: монография для руководителей общеобразовательных школ, студентов педагогической магистратуры, аспирантов, педагогов-мотиваторов, руководителей авторских школ. В 2-х ч. Владивосток-Уссурийск: Изд-во ДВФУ, 2017 г, 240 с.
11. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. Минск: С. М. Скакун, 1998. 896 с.
12. Образование в 2013 году. Тенденции и вызовы. Сбываются ли прогнозы? // Вопросы образования — ВШЭ-НИУ. 2012. № 4. С. 213–237.
13. *Поташник М. М., Левит М. В.* Освоение ФГОС: методические материалы для учителя. М.: Педагогическое общество России, 2016, 208 с.
14. *Попов А. А.* Открытое образование. Философия и технология. М: Ленанд, 2017. 344 с.
15. *Пригожин А. И.* Цели и ценности. Новые методы работы с будущим. М.: Дело, 2010. 532 с.

16. *Робинсон К.* Образование против таланта / пер. с англ. Наталии Макаровой. М.: Манн, Иванов и Фербер: Эксмо, 2013. 336 с.

17. *Руденский Е. В.* Дефект социализации личности как базовая категория виктимологии образования. Новосибирск, 2004. 119 с.

18. Муниципальная система опережающего образования г. Владивостока: ресурсы и возможности. [Электронный ресурс]: практико-ориентированная монография в форме педагогического проекта /М.Н. Невзоров и др.; [науч. редактор М. Н. Невзоров]. Электрон. дан.— Владивосток: Изд-во Дальневост. федерал. ун-та, 2018.

19. *Улановский А. М.* Конструктивизм, радикальный конструктивизм, социальный конструкционизм: мир как интерпретация // Вопросы психологии. 2009. № 2, С. 35–45.

20. *Урсул А. Д., Урсул Т. А.* Образование как информационный процесс и перспективы его футуризации // Современное образование. 2013. № 2. P. 1–57.

21. *Cebrián G., Junyent M.* Competencies in education for sustainable development: Exploring the student teachers' views // Sustainability. 2015. V. 7. No 3. P. 2768–2786.

22. Education for people and planet: creating sustainable futures for all. UNESCO. 2016. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245752e.pdf (дата обращения: 09.06.2018).

23. Education for Sustainable Development UNESCO. 2017 [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://en.unesco.org/sites/default/files/gap_pn1_-_esd_and_the_sdgs_policy_brief_6_page_version.pdf (дата обращения: 10.06.2018).

24. *Robinson K.* Creative Schools: Revolutionizing Education from the Ground Up. London: Penguin Books Ltd., 2016. 320 p.

25. Sustainable Development Begins with Education. How education can contribute to the proposed post-2015 goals. Paris: UNESCO, 2014. 20 p.

26. *Ursul A., Ursul T.* Education and Globalistics // Future Human Image. 2017. № 7. P. 136–153.

REALISATION OF THE IDEA OF THE SUBJECT OF DEVELOPMENT IN THE MUNICIPAL EDUCATION SYSTEM OF VLADIVOSTOK

The crisis of Russian education is stipulated by impersonality of national development. In Russian education there is no pedagogical consciousness. Antinomy of pedagogic comprehension and dismal reality of educational mainstream. Is there a gulf between them? Teacher education as a representative of pedagogical science is far removed from the problems of mass education. By declaring the necessity of "futurization, digitization, individualization" decision-making authorities declined all responsibility for educational fate and put it up to the subsidized municipal education systems and pedagogy - ignorant, emotionally burn-out heads of educational organizations. The primary social function of municipal structure is conservation of children's energy. Actually, educational function is nowhere in evidence, and the school lives in the past.

Methodologic basement: On becoming the collective performer in education within "Russian impersonality"; pedagogic praxeology (transformation of dismal reality of educational mainstream); instructional design based on the methodological principle of "nurturing"; designed consciousness (from the future). Meeting of Pedagogical science and municipal education system administration. Arising teaching community of the city lives in the relational time (event-related). The basic meanings of the pedagogic context of the city. The mission of The City department and pedagogical science in the reciprocal action. The ideas of educational process and practice are brought up to date. Instructional design as the method of pedagogic existence includes three basic blocks: self-change of a teacher-designer, representa-

tion of prospective instructional practices of the school, the current project implementation. Pedagogical project logic. The strategy of Vladivostok municipal education system development for 2019–2023. The three long-range dispositions in the "pedagogic consciousness" of the city.

Keywords: antinomy, pedagogic landscape, pedagogic consciousness, pedagogical process, pedagogical practices, instructional design.

References

- *Anisimov O. S.* Metodologicheskaya kul'tura pedagogicheskoj deyatel'nosti i myshleniya. M.: EHkonomika, 1991. 415 s. [In Rus].
- *Barber M., Murshed M.* Kak dobit'sya stabil'no vysokogo kachestva obucheniya v shkolah // Voprosy obrazovaniya. 2008. № 3. S. 7–60. [In Rus].
- *Cebrián G., Junyent M.* Competencies in education for sustainable development: Exploring the student teachers' views // Sustainability. 2015. V. 7. No 3. S. 2768–2786.
- Education for people and planet: creating sustainable futures for all. UNESCO. 2016. [EHlektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245752e.pdf (data obrashcheniya: 09.06.2018).
- Education for Sustainable Development. UNESCO. 2017 [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: https://en.unesco.org/sites/default/files/gap_pn1_-_esd_and_the_sdgs_policy_brief_6_page_version.pdf (data obrashcheniya: 10.06.2018).
- *Gromyko Yu. V.* Proektnoe soznanie. Rukovodstvo po programmirovaniyu i proektirovaniyu v obrazovanii dlya sistem strategicheskogo upravleniya. M.: Institut uchebnika Raideia, 1997. 560 s. [In Rus].
- *Gusinskij E. N., Turchaninova Yu. I.* Simptom sistemnogo zabolevaniya // Voprosy obrazovaniya — VSHE-NIU. 2007. № 4. S. 103–115. [In Rus].
- *Kolesnikova I. A., Titova E. V.* Pedagogicheskaya prakseologiya. M.: Akademiya, 2005 g. 256 s. [In Rus].
- *Kushnir M.* Vozmozhna li restrukturizaciya shkoly? // Uchitel'skaya gazeta. 30 noyabrya 2016. [In Rus].
- *Lepskij V. E.* Analitika sborki sub"ektov razvitiya. M.: Kogito-Centr, 2016. 130 s. [In Rus].
- *Lerner I. Ya.* Pedagogicheskoe soznanie — yavlenie dejstvitel'nosti i kategoriya nauki // Sovetskaya pedagogika. 1985. № 3. S. 52–56. [In Rus].
- Municipal'naya sistema operezhayushchego ob razovaniya g. Vladivostoka: resursy i vozmozhnosti. [EHlektronnyj resurs]: praktiko-orientirovannaya monografiya v forme pedagogicheskogo proekta /M.N. Nevzorov i dr.; [nauch. redaktor M. N. Nevzorov]. EHlektron. dan.— Vladivostok: Izd-vo Dal'nevost. federal. un-ta, 2018.
- *Nevzorov M. N.* Metaprostranstvo pedagoga 21 veka: svoboda i otvetstvennost': praktiko-orientirovannaya monografiya dlya rukovoditelej obshcheobrazovatel'nyh shkol. Vladivostok-Ussurijsk: Izdatel'stvo DVFU, 2015. 200 s. [In Rus].
- *Nevzorov M. N.* PedagogicheskoeChelovekovEdenie i pedagogicheskoe ChelovekovedEnie: monografiya dlya rukovoditelej obshcheobrazovatel'nyh shkol, studentov pedagogicheskoj magistratury, aspirantov, pedagogov-motivatorov, rukovoditelej avtorskih shkol. V 2-h ch. Vladivostok-Ussurijsk: Izd-vo DVFU, 2017. 240 s. [In Rus].
- Novejshij filosofskij slovar' / sost. A. A. Gricanov. Minsk: S. M. Skakun, 1998 g, 896 s. [In Rus].
- Obrazovanie v 2013 godu. Tendencii i vyzovy. Sbyvayutsya li prognozy? // Voprosy obrazovaniya — VSHE-NIU. 2012. № 4. S. 213–237. [In Rus].
- *Popov A. A.* Otkrytoe obrazovanie. Filosofiya i tekhnologiya. M: Lenand, 2017 g., 344 s. [In Rus].
- *Potashnik M. M., Levit M. V.* Osvoenie FGOS: metodicheskie materialy dlya uchitelya. M.: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2016, 208 s. [In Rus].
- *Prigozhin A. I.* Celi i cennosti. Novye metody raboty s budushchim. M.: Delo, 2010. 532 s. [In Rus].
- *Robinson K.* Creative Schools: Revolutionizing Education from the Ground Up. London: Penguin Books Ltd., 2016. 320 p.
- *Robinson K.* Obrazovanie protiv talanta / per. s angl. Natalii Makarovoj. M.: Mann, Ivanov i Ferber: Eksmo, 2013. 336 s.
- *Rudenskij E. V.* Defekt socializacii lichnosti kak bazovaya kategoriya viktimologii obrazovaniya.

Novosibirsk, 2004. 119 s. [In Rus].
- Sustainable Development Begins with Education. How education can contribute to the proposed post-2015 goals. Paris: UNESCO. 2014. 20 p.
- *Ulanovskij A. M.* Konstruktivizm, radikal'nyj konstruktivizm, social'nyj konstrukcionizm: mir kak interpretaciya // Voprosy psihologii. 2009. № 2, S. 35–45. [In Rus].
- *Ursul A. D., Ursul T. A.* Obrazovanie kak informacionnyj process i perspektivy ego futurizacii // Sovremennoe obrazovanie. 2013. № 2. S. 1–57. [In Rus].
- *Ursul A., Ursul T.* Education and Globalistics // Future human image. 2017. № 7. p. 136–153.

УДК 37

ОТРАЖЕНИЕ ЦЕННОСТЕЙ ФГОС ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СОЗНАНИИ ПЕДАГОГОВ

Г. Л. Копотева

Кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, заместитель руководителя Научно-образовательного центра дополнительного профессионального образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», г. Москва
E-mail: galin_2007@mail.ru

Galina L. Kopoteva
PhD (Education) Senior Researcher, Deputy Head of the Scientific and Educational Centre of Additional Professional Education, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

Е. Н. Молодых

Кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Научно-образовательного центра дополнительного профессионального образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», г. Москва
E-mail: emolodykh@me.com

Ekaterina N. Molodykh
PhD (Psychology), Senior Researcher, Scientific and Educational Centre of Additional Professional Education, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

В статье дан анализ современных представлений о профессиональном педагогическом сознании, его роли в развитии личности и профессионализма педагога. Представлены результаты опроса заместителей директоров школ г. Владивостока по самооценке их ценностных ориентаций, связанных с реализацией ФГОС общего образования. Даны рекомендации по созданию условий для развития профессионального сознания.

Ключевые слова: *профессиональное педагогическое сознание, профессиональное самосознание, модели профессионального сознания учителя, условия для развития профессионального педагогического сознания.*

Введение

Серьезные изменения в российском общем образовании и педагогической деятельности идут уже не первое десятилетие. Однако введение и реализация федеральных государственных образовательных стандартов (далее — ФГОС) всех уровней открывает этап наиболее кардинальной перестройки: переход школы к развивающей, деятельностной парадигме провозглашен не как добровольная акция для отдельных максимально мотивированных и продви-

Как цитировать статью: Копотева Г. Л., Молодых Е. Н. Отражение ценностей ФГОС общего образования в профессиональном сознании педагогов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 2, № 5 (55). С. 54–67. DOI 10.24411/2224–0772–2018–10039

нутых активистов, а как естественный, необходимый и обязательный шаг по модернизации процесса обучения для всех образовательных организаций РФ без исключения. Поэтому решение этой революционной по масштабу и глубине задачи — реализации ФГОС — полностью зависит от готовности учителя совершить этот переворот. Наукой доказано, что профессиональное сознание учителя является одним из мощных факторов, влияющих на перспективы развития всего образования. А разделил ли учитель ценности новых школьных стандартов, перестроилось ли его профессиональное сознание с знаниевой парадигмы на деятельностную? Способен ли он обучать именно так, как того требует ФГОС?

1. Понятия «профессиональное сознание», «профессиональное самосознание». Условия развития профессионального сознания

Педагогическое профессиональное сознание является предметом изучения теоретической педагогики и философии образования (Н. Б. Крылова, Н. Д. Никандров, Л. М. Цирульников, В. Д. Шадриков). Значительный вклад в развитие представлений о данной научной проблеме внесли исследования в области педагогической психологии, отражающие основные проблемы личности как субъекта педагогической деятельности (Н. В. Кузьмина, Ю. Н. Кулюткин, Л. М. Митина, Г. С. Сухобская, А. А. Реан и др.); психологии профессионального самоопределения (Р. Бернс, Г. Г. Горелова, Т. Д. Дубовицкая, В. К. Зарецкий, И. Ф. Исаев, С. И. Краснов, Р. Г. Каменский, А. К. Маркова, Ю. П. Поваренков, Е. И. Рогов, Е. С. Романова, В. А. Сластенин, А. Р. Фонарев, В. Д. Шадриков и др.).

Смещение научного интереса с описания психолого-педагогических компонентов труда учителя к исследованию его *профессионального сознания целостного субъекта-профессионала* — его ценностей, смысловых образований, рефлексии — произошло еще до введения ФГОС (Л. Н. Захарова, В. П. Зинченко, Ю. Н. Кулюткин, Л. Н. Митина, А. А. Реан, Д. В. Ронзин, А. П. Саврасов, Б. А. Сосновский).

Исследователями предложены философско-этический, социально-психологический и психолого-педагогический уровни анализа профессионального сознания учителя. Первый из них анализирует особенности формирования сознания в процессе присвоения социального опыта, «схватывания» сознанием актуальных ценностей [1; 2; 11]. На социально-психологическом уровне разработаны модели структуры и функций

профессионального сознания, исследуются условия, влияющие на процесс его развития [8; 10]. На психолого-педагогическом уровне в центре внимания личностное становление субъекта на различных этапах профессионального развития (И. Я. Лернер, В. А. Сластенин и др.)

Профессиональное сознание понимается современными исследователями как интегральное личностное образование. Л. А. Митина трактует его как осознание педагогом себя в каждом из трех составляющих пространства педагогического труда: в системе своей профессиональной деятельности, в системе педагогического общения и в системе собственной личности [10]. В нашем исследовании мы опираемся на определение этого понятия С. Г. Косарецким. Он считает, что профессиональное сознание педагога состоит из следующих компонентов: ценности образования и развития человека; средства (нормы) педагогической деятельности; способности к рефлексии и целеполаганию [8]. Профессиональное научное сообщество сходится во мнении, что педагогическое сознание включает в себя когнитивную, аффективную и поведенческую сферы, которые относительно самостоятельны, но тем не менее тесно взаимосвязаны между собой. Элементы, составляющие основу всех этих сфер, аккумулируются в ценностях. В ценностях соединяются личное и общественное, выстраиваются предпочтения, проявляющиеся в поведении и деятельности [3; 4; 11; 12].

Рис. 1. Компоненты подструктуры свойств и характеристик структурно-функциональной модели профессионального сознания учителя

Большинство исследователей придерживаются точки зрения, что структурно-функциональная модель профессионального сознания учителя состоит из двух подструктур: а) подструктура свойств и характеристик; б) подструктура функций [3; 4; 6; 8; 10; 12]. Первая включает

в себя ядерную часть (профессиональный образ «Я» и ценностные ориентации как базовые структурные компоненты) и содержательную часть (профессиональные знания и умения, профессионально важные качества личности и др.). Установлено также, что профессионально-педагогическое сознание динамично, а динамика изменений обусловлена личностным развитием субъекта деятельности, его интеллектуальными и волевыми качествами [3; 4; 8].

Все исследователи без исключения признают влияние становления профессионального сознания на развитие личности человека, предлагают множество путей его развития. К. А. Абульханова-Славская, А. Г. Асмолов и др., делают акцент на том, что характер и уровень развитости профессионального сознания личности детерминируются социокультурной средой. Установлено, что ведущими психологическими механизмами развития профессионального сознания признаны: педагогическая установка, профессиональная рефлексия, целеполагание, профессиональная самооценка, профессиональная адаптация, отмечается значимость наличия у педагога стремления к самоизменению и самосовершенствованию [3; 4; 5; 6; 8; 9; 10]. С. Г. Косарецкий делает упор на еще одном важнейшем условии: работа с профессиональным сознанием будущих педагогов должна вестись в сообществе [8].

2. Как отразились ценности ФГОС на профессиональном сознании педагогов?

2.1. Характеристика опросника по оценке трансформации профессионального сознания педагогов после введения ФГОС

Объектом данного исследования являлась только подструктура — «свойства и характеристики» модели профессионального сознания. В рамках этой конкретной подструктуры мы сосредоточились на ценностных ориентациях (см. Рис.1). Методом сбора информации явилось анкетирование. Остальные компоненты из принятой нами модели профессионального самосознания будут изучаться с использованием других инструментов.

Цель анкеты: на основе самооценки педагогов выявить изменения их профессионального самосознания в условиях перехода от знаниевой парадигмы образования к деятельностной в соответствии с требованиями ФГОС общего образования. Разработанная нами анкета состоит

из *шести* ценностных утверждений, разделенных на два модуля (в соответствии со структурой модели С. Г. Косарецкого). Первый модуль характеризует ценности образования, второй — ценности развития профессионала [8]. Все профессиональные ценности — ценностные утверждения (далее — **ЦУ**). Они представлены в анкете в двух трактовках: утверждения, сформулированные в категориях традиционной (знаниевой) парадигмы образования, и утверждения, базирующиеся на современных постулатах деятельностного подхода, связанных уже со спецификой реализации ФГОС (см. Табл. 1).

Таблица 1

Структура анкеты по оценке изменений в профессиональном сознании педагогов после введения ФГОС общего образования

	Профессиональные ценности до введения ФГОС		Профессиональные ценности после введения ФГОС	
Модуль 1 Ценности образования	ЦУ-1	Главная задача школы — передать школьникам необходимый объем знаний, умений и навыков	ЦУ-2	Главная задача школы — сформировать способы деятельности, необходимые для взрослой жизни, мы живем в мире доступной информации, нехватку знаний всегда можно пополнить
	ЦУ-3	Современные дети испытывают в процессе обучения те же проблемы и затруднения, что и школьники предыдущих поколений, а гаджеты зачастую только отвлекают их от обучения	ЦУ-4	Современные дети совсем другие: чтобы их учить, нужны совершенно новые технологии и методики образования с использованием электронных гаджетов
Модуль 2 Ценности развития профессионала	ЦУ-5	Необходимости в постоянных изменениях нет, стабильность лучше способствует качественной организации образовательного процесса	ЦУ-6	Без стремления к профессиональному развитию — самостоятельного поиска новых методик и форматов деятельности, освоения интернет-технологий, повышения квалификации в системе ДПО (очные и онлайн-курсы и т.д.) — реализовать современный образовательный процесс невозможно

2.2. Результаты исследования и обсуждение

В апреле 2018 года мы провели опрос заместителей директоров школ г. Владивостока (всего 71 участник) с использованием разработанной нами анкеты. Все респонденты работают в школах, где осуществлено внедрение ФГОС начального общего образования и идет введение ФГОС основного общего образования (5-е — 7-е классы уже переведены на этот стандарт). Результаты предпочтений педагогов по ценностям образования (**ЦУ-1 и ЦУ-2**) выглядят следующим образом:

Профессиональные ценности до введения ФГОС «Главная задача школы — передать школьникам необходимый объем знаний, умений и навыков» (ЦУ-1)

Профессиональные ценности после введения ФГОС «Главная задача школы — сформировать способы деятельности, необходимые для взрослой жизни, мы живем в мире доступной информации, нехватку знаний всегда можно пополнить» (ЦУ-2)

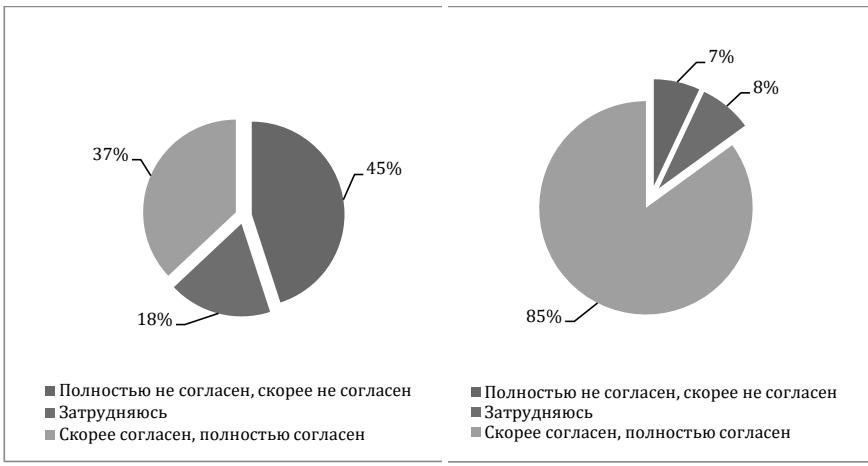


Схема А Схема В

Рисунок 2. Ценностные предпочтения, связанные с представлениями о задачах школы

Как видим, 37% респондентов (и это на восьмом году введения ФГОС) разделяют устаревшую ценность (**ЦУ-1**) образования: «Главная задача

школы — передать школьникам необходимый объем знаний» (схема А). Настораживает и достаточно большое число затрудняющихся с ответом — их 18% от общего числа участвовавших в опросе. По нашему мнению, среди группы колеблющихся могут быть три категории педагогов. Одни действительно не составили собственного мнения по данному вопросу. Другие воздержались от прямого ответа умышленно, поскольку знают, что это устаревшая парадигма, но не разделяют идеи стандартов об эффективности деятельного подхода для развития личности учащегося. А третьи еще «не вскочили» в несущийся поезд изменений, слабо ориентируются в других подходах, боятся проявить это незнание, им проще «спрятаться» за нейтральным ответом. Психологи объясняют этот феномен так называемым страхом временной некомпетентности [13]. Тех, кто не согласен с данным ценностным утверждением,— 45% от общего числа респондентов. Если суммировать число тех, кто открыто ратует за традиционный подход в образовании (37%), и тех, кто колеблется (18%), это составит бóльшую часть выборки — 55%. Чем же может быть обусловлено такое большое количество педагогов, живущих «вчерашним днем» образования? Мы полагаем, что основной возможной причиной такой ситуации является недостаточная погруженность учителей в особенности современного этапа развития отечественного образования, которая вызвана поверхностным знакомством с содержанием ФГОС всех уровней образования и Примерными основными программами к этим стандартам. Они имеют слабое представление об особенностях системно-деятельностного подхода, не знают его преимущества, не ведают о сохранности места и роли знаний в компетентностной системе формирования новых образовательных результатов.

Анализ данных по альтернативной позиции (**ЦУ-2** «Главная задача школы — сформировать навыки, необходимые для взрослой жизни, мы живем в мире доступной информации, нехватку знаний всегда можно пополнить») выявляет очень интересный феномен: в данном случае число ее принявших аж 85% (схема В). Значительно снизилось и число колеблющихся (8%). При сопоставлении с числом тех, не разделяет предыдущую ценность (**ЦУ-1**), а значит, их можно отнести к потенциальной базе сторонников тенденции отхода от знаниевой парадигмы образования (45%), видно, что достигнуто существенное превалирование: увеличение составляет 40% от числа опрошенных. Такой резкий рост числа сторонников нового подхода в образовании мы объясняем

предусмотренной нами «правильностью» формулировки ценностного утверждения (емкостью, четкостью и полным соответствием требованиям ФГОС): мы в ней объединили все компоненты нового результата образования (знания плюс способы деятельности), обозначив важные и современные инструменты его достижения — использование электронных средств образования. Очевидность, конкретность и актуальность такой ценности, несмотря на ее инновационность, как видим, практически не вызвала отторжения и заставила педагогов принять эту точку зрения.

Результаты предпочтений педагогов по ценностям образования (**ЦУ-3** и **ЦУ-4)** выглядят следующим образом:

Профессиональные ценности до введения ФГОС «Современные дети испытывают в процессе обучения те же проблемы и затруднения, что и школьники предыдущих поколений, а гаджеты зачастую только отвлекают их от обучения» (ЦУ-3)

Профессиональные ценности после введения ФГОС «Современные дети совсем другие: чтобы их учить, нужны совершенно новые технологии и методики образования с использованием электронных гаджетов» (ЦУ-4)

Схема C

Схема D

Рисунок 3. Ценностные предпочтения, связанные с представлениями о технологиях образования

Как видим, 48% респондентов уверены, что ни в менталитете, ни в мышлении современных детей никаких существенных изменений не произошло, поэтому использование современных средств обучения мешает образовательному процессу (Схема С). Это число близко к тому,

которое характеризует статистическую базу сторонников знаниевого подхода (**ЦУ-1 — 3**7%). Вероятнее всего, это одна и та же группа педагогов, однако несколько увеличившаяся. Количество затрудняющихся с ответом — 18% от общего числа участвовавших в опросе. Что примечательно — оно уже не близко, а совершенно точно соответствует картине, которая получена по этому показателю вербальной шкалы по **ЦУ-1**. Такое совпадение не может быть случайным, оно, без сомнения, подтверждает выводы, сделанные нами ранее по **ЦУ-1,** и делает их актуальными для **ЦУ-3.**

Анализ данных по **ЦУ-4** показал, что 83% опрошенных согласны, что современные дети совсем другие и требуют более современных форм и методов обучения (Схема D). Количество респондентов, отвергающих это ценностное утверждение, незначительно — 6%. Как и в предыдущих случаях, мы видим большое число сомневающихся (11%). Суммировав их друг с другом, мы получаем 17%. Но это почти в 2,5 раза меньше тех, кто ратовал за отсутствие современных гаджетов в процессе обучения (**ЦУ-3**)! За счет чего же произошло столь мгновенное и существенное приращение сторонников использования гаджетов? И опять причина кроется в предложенной нами формулировке ценностного утверждения. В трактовке **ЦУ-3** использован термин «гаджеты», а в трактовке **ЦУ-4** те же самые электронные гаджеты фигурируют уже как инструменты новых технологий и методик образования. Во-первых, сработал эффект общепринятого педагогического понятия «технологии и методики образования», его весомость и распространенность в педагогической литературе притянула к себе большее число сторонников. Во-вторых, данная формулировка «подсказала», что понятие «гаджеты» нельзя ассоциировать только с сотовыми смартфонами. Совершенно очевидно, что часть педагогов, к сожалению, несведуща в разновидностях современных электронных устройств и, вероятнее всего, слабо владеет информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ), поэтому так легко отказалась от своей позиции по **ЦУ-3** и совершила присоединение к **ЦУ-4**.

Поскольку важным психологическим механизмом для развития профессионального сознания в науке признается стремление педагога к самоизменению и самосовершенствованию, мы включили в нашу анкету в модуль ценностных приоритетов, связанных с развитием профессионализма личности, такую ценность (**ЦУ-5** и **ЦУ-6):**

Профессиональные ценности до введения ФГОС «Необходимости в постоянных изменениях нет, стабильность лучше способствует качественной организации образовательного процесса» (ЦУ-5)

Профессиональные ценности после введения ФГОС «Без стремления к профессиональному развитию — самостоятельному поиску новых методик и форматов деятельности, освоению интернет-технологий, повышению квалификации в системе ДПО (очные и онлайн-курсы и т.д.) реализовать современный образовательный процесс невозможно» (ЦУ-6)

Схема E *Схема F*

Рисунок 4. Ценности профессионального развития

Анализ результатов по **ЦУ-5** показал, что потребность в высокой стабильности и отсутствие мотивации к изменениям продемонстрировали чуть больше трети респондентов (Схема E). По-прежнему очень высоко число затрудняющихся с точным определением своей позиции. При сопоставлении этих результатов по **ЦУ-5** с утверждением, отражающим необходимость постоянного профессионального развития, но уже с достаточно подробной конкретизацией его возможных и актуальных сегодня путей (**ЦУ-6**), картина существенно изменяется: те 38%, отрицавших необходимость в профессиональном развитии, «растаяли», их число сократилось до 28% (Схема F). Число сторонников интенсивного саморазвития увеличилось до 51% — ровно на те же 10% (количество отрицавших устаревшую ценность составляло 41%). За счет кого происходит такой скачок? Без сомнения, это те педагоги, которые или ме-

няли свою позицию на ходу на прямо противоположную, или те, кто «дрейфовал» в безопасную зону «затрудняющихся». Несмотря на такое количественное приращение, полученная статистика все-таки не радует, поскольку почти половина респондентов все-таки находятся в «стане» людей, чье профессиональное совершенствование затормозилось. Мы считаем, что, во-первых, могла сказаться усталость педагогического сообщества от беспрерывного потока идущих в отечественном образовании изменений в течение последних 15–25 лет. Во-вторых, вполне вероятно недостаточное руководство образовательными изменениями в регионе, слабое внимание региональных и муниципальных органов повышения квалификации педагогов к этим проблемам.

Для того чтобы выявить условия, мешающие личностному профессиональному развитию педагогов, мы попросили респондентов указать основные из них. Как самые распространенные названы: нехватка времени и отсутствие поддержки со стороны руководства. Поскольку нашими респондентами являлись руководители школ, мы попросили их оценить, насколько учителя их педагогических коллективов мотивированы на изменения и совершенствование учебного процесса (по шкале от 0 до 10, где 0 — мотивация практически отсутствует, учителя не хотят изменений; 10 — очень высокая мотивация, учителя готовы и стремятся к изменениям). Результаты опроса приведены на Рисунке 5 (ось У — количество респондентов, ось Х — балльная оценка мотивации на изменения).

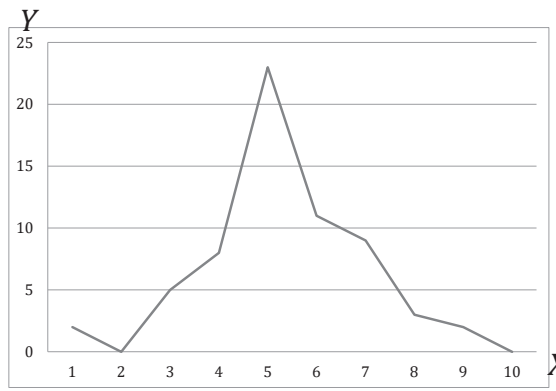


Рисунок 5. Мотивация педагогов на изменения и совершенствование учебного процесса

В результате 64% ответов оказались в диапазоне от 0 до 5 баллов, т.е. мотивация практически отсутствует и учителя не хотят изменений. Если эту цифру сравнить с суммированным числом отрицающих необходимость развития и колеблющихся в принятии данной ценности по **ЦУ-6** — 49% (28% плюс 21%), то ситуация выглядит, как видим, еще печальнее. На вопрос о том, что могло бы замотивировать учителей к саморазвитию, кроме материального поощрения, наиболее распространенными ответами были: снижение нагрузки, повышение статуса и признание важности освоения инноваций, обмен опытом (видеть, как получается у других). Представляется, что эти ответы подтверждают выдвинутое нами предположение об отсутствии в регионе целенаправленной стратегии по управлению реализацией ФГОС и освоению педагогами необходимых для этого технологий.

Выводы

1. Актуальное профессиональное сознание респондентов отличается следующими характеристиками:

- Профессиональные ценности педагогов устарели и не соответствуют реалиям отечественного образования, идеологии, букве и духу, требованиям ФГОС. «Инерционное ядро», разделяющее устаревшие ценности образования, составляет от 37% до 48% респондентской базы.
- Очень велика доля «затрудняющихся», то есть тех, кто не хочет или не может высказать свою позицию, свое мнение по важнейшим вопросам развития отечественного образования и от решения которых зависит реализация ФГОС общего образования. Она составляет от 8% до 21% респондентов. Налицо факт избегания, фрустрации, неуверенности в своих силах. Необходима коррекция аффективной сферы профессионального сознания.
- Число тех, кто менял свою позицию, свои приоритеты при переходе от традиционных к инновационным ценностям, составляет в среднем более 50% по каждому ценностному утверждению (что составляет увеличение в 2 раза). Такая нестойкость вызвана, по нашему мнению, в первую очередь отсутствием глубокого знания ФГОС общего образования. Этот показатель демонстрирует необходимость серьезного совершенствования когнитивной составляющей про-

фессионального сознания.

- Профессиональное сознание статично, теряет потенциал динамичности, поскольку очень низки показатели мотивации к личностному развитию. Это может быть связано с тем, что педагоги не относят личностное развитие к профессионально значимым человеческим качествам. Поэтому необходима коррекция содержательной части такой подструктуры профессионального сознания, как «свойства и характеристики».

2. Региональным органам управления образованием необходимо: а) максимально глубоко насытить социокультурную среду педагогического сообщества необходимой информацией по ключевым проблемам реализации ФГОС; б) создать такие условия, при которых будут использованы основные психологические механизмы развития профессионального сознания учителей.

Литература

1. *Абульханова-Славская К. А., Воловикова М. И., Елисеев В. А.* Проблемы исследования индивидуального сознания // Психологический журнал. 1991. Т. 12, № 4. С. 27–40.
2. *Асмолов А. Г.* Личность как предмет психологического исследования. М., 1984. 104 с.
3. *Глуханюк Н. С.* Психология профессионализации педагога. Екатеринбург. Изд-во Рос. гос. проф. пед.ун-та, 2005. 261 с.
4. *Гуслякова Н. И.* Профессиональное сознание учителя: психологический аспект: монография. Челябинск: Изд-во Челяб.гос.пед.ун-та, 2013. 284 с.
5. *Дьяченко Е. В.* Особенности самосознания педагога в процессе профессионализации: дис.… канд.психол. наук. Пермь, 2002. 25 с.
6. *Игнатенко М. С.* Профессиональное педагогическое сознание и самосознание: структура, содержание, развитие // Педагогическая психология. СПб., 2004. 360 с.
7. *Кандыбович Л. В.* Становление профессионального самосознания молодого учителя: дис.… канд.психол. наук. М, 1999. 169 с.
8. *Косарецкий С. Г.* Психологические условия развития профессионального сознания будущих педагогов: дис. … канд. психол. наук: 19.00.07: М. 1999. 123 с.
9. *Кузьмина Н. В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 1990. 119 с.
10. *Митина Л. М.* Психология профессионального развития учителя. М.: Московский социально-психологический институт: Флинта, 1998. 211 с.
11. *Недосека О. Н.* Формирование профессионального сознания педагога в современных кросскультурных условиях России: коллективная монография. Мурманск: Мурманский арктический гос. ун-т, 2017. 204 с.
12. *Реан А. А.* Рефлексивно-перцептивный анализ деятельности педагога // Вопросы психологии. 1990. № 2. С. 77–81.
13. *Шейн Э. Г.* Организационная культура и лидерство / пер. с англ. СПб.: Питер, 2013. 352 с.

REFLECTION OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS VALUES IN THE PEDAGOGUES' PROFESSIONAL CONSCIOUSNESS

The authors of the article analyze the modern ideas about professional pedagogical consciousness, its role for the development of personality and professionalism of the teacher. The authors present the results of a survey of deputy directors of schools in Vladivostok on the self-assessment of their value orientations related to the implementation of the Federal State Standards of General Education. The article provides recommendations for creating conditions for the development of professional consciousness.

Keywords: professional pedagogical consciousness, "professional" self-consciousness, "models of the professional consciousness of the teacher, conditions for the development of professional consciousness.

References

- *Abul'hanova-Slavskaya K. A., Volovikova M. I., Eliseev V. A.* Problemy issledovaniya individual'nogo soznaniya // Psihologicheskij zhurnal. 1991. T. 12, № 4.S. 27–40. [In Rus].
- *Asmolov A. G.* Lichnost' kak predmet psihologicheskogo issledovaniya. M., 1984. 104 s. [In Rus].
- *D'yachenko E. V.* Osobennosti samosoznaniya pedagoga v processe professionalizacii: dis. … kand.psihol. nauk. Perm',2002 g. 25 s. [In Rus].
- *Gluhanyuk N. S.* Psihologiya professionalizacii pedagoga. Izd-vo Ros. gos.prof.-ped.un-ta, 2005. 261 s. [In Rus].
- *Guslyakova N. I.* Professional'noe soznanie uchitelya: psihologicheskij aspekt: monografiya. Chelyabinsk: Izd-vo Chelyab. gos. ped. un-ta, 2013. 284 s. [In Rus].
- *Ignatenko M. S.* Professional'noe pedagogicheskoe soznanie i samosoznanie: struktura, soderzhanie, razvitie // Pedagogicheskaya psihologiya. SPb., 2004. 360 s. [In Rus].
- *Kandybovich L. V.* Stanovlenie professional'nogo samosoznaniya molodogo uchitelya: dis. … kand.psihol. nauk. M, 1999. 169 s. [In Rus].
- *Kosareckij S. G.* Psihologicheskie usloviya razvitiya professional'nogo soznaniya budushchih pedagogov: dis. … kand. psihol. nauk : 19.00.07: M. 1999. 123 c. [In Rus].
- *Kuz'mina N. V.* Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya. M.: Vysshaya shkola, 1990. 119 s. [In Rus].
- *Mitina L. M.* Psihologiya professional'nogo razvitiya uchitelya. M.: Moskovskij social'no-psihologicheskij institut; Flinta, 1998, 211 s. [In Rus].
- *Nedoseka O. N.* Formirovanie professional'nogo soznaniya pedagoga v sovremennyh krosskul'turnyh usloviyah Rossii: kollektivnaya monografiya. Murmansk: Murmanskij arkticheskij gos. un-t, 2017. 204 s.
- *Rean A. A.* Refleksivno-perceptivnyj analiz deyatel'nosti pedagoga // Voprosy psihologii. 1990. № 2. S. 77–81. [In Rus].
- *Shejn E.G.* Organizacionnaya kul'tura i liderstvo / per. s angl. SPb.: Piter, 2013. 352 s. [In Rus].

УДК 371.1

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

О. В. Железнякова
Директор муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 15 г. Владивостока»
E-mail: school15@sc.vlc.ru

Oksana V. Zheleznyakova
Director, School No. 15, Vladivostok, Russia

В статье представлен опыт создания педагогических условий для формирования готовности учителей к инновационной деятельности на примере общеобразовательной школы в ходе реализации инновационного школьного проекта «Внедрение обогащающей модели обучения в образовательный процесс школы». Приведен комплекс мероприятий для преодоления внутреннего риска при внедрении проекта (неготовности учителей образовательного учреждения к инновационной деятельности).

Ключевые слова: *педагогические условия, готовность учителей, инновационная деятельность, школьный проект, коллектив единомышленников.*

Сегодня педагогические работники образовательной организации выступают главным ресурсом в обновлении и реформировании образовательного процесса. Задумав какие-либо изменения, администрация школы должна учитывать внутренние риски, связанные с принятием или непринятием этих изменений со стороны учителей, особенно при введении в работу образовательной организации инновационной деятельности.

Инновационная деятельность, в соответствии со статьей 20 Федерального закона ФЗ-273 «Об

Как цитировать статью: Железнякова О. В. Педагогические условия для формирования готовности учителей к инновационной деятельности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 2, №5 (55). С. 68–77.

образовании в Российской Федерации», ориентирована на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования. Инновационная деятельность рассматривается основным законом об образовании как сложная системная психолого-педагогическая и организационная проблема, и воплощается она в форме реализации инновационных проектов и программ организациями, осуществляющими образовательную деятельность, и иными действующими в сфере образования организациями [4]. Актуальность нашего исследования определяется потребностью образовательной организации в создании педагогических условий для формирования готовности учителей к инновационной деятельности в рамках школьного проекта.

В ходе решения поставленных задач мы использовали следующие методы исследования: теоретические (анализ, синтез, обобщение психолого-педагогической литературы); эмпирические (анализ данных, анкетирование).

В российском государстве проблема готовности учителей к ведению инновационной деятельности является одной из самых насущных на сегодняшний день. Новые способы решения образовательных программ в ходе реализации инноваций требуют серьезной ломки профессиональных педагогических стереотипов. Это связано с изменением подхода к образованию, его целям, используемым методам. Наше исследование поднимает проблему создания педагогических условий для формирования готовности учителей к инновационной деятельности. Целью настоящей статьи стало ознакомление читателя с опытом создания условий для формирования готовности учителей в ходе внедрения школьного инновационного проекта.

Изначально научный термин готовности появился в исследовательских работах в рамках изучения понятия компетентности.

Изменить методы педагогической деятельности, осмыслить собственные барьеры, которые мешают профессиональной деятельности на высоком уровне, самоанализу. По мнению Е. Ю. Ибатулиной, они препятствуют когнитивной и мотивационно-ценностной установке на изменение собственной педагогической деятельности [2, с. 24].

Готовность к инновационной деятельности, по мнению В. И. Долговой, говорит о зрелости педагога, является продуктом его образования, ко-

торое предполагает соответствующие ему знания, умения и направленность. При этом исследователь главным считает содержание социального уровня направленности личности педагога [1].

О. М. Краснорядцева говорит о готовности педагога к инновационной деятельности как о готовности действовать в условиях непредсказуемых результатов и при этом — готовности отвечать за результаты этой деятельности. Такой педагог готов к переменам, открыт к изменениям, легко перестраивается [3].

Помимо психологических подходов к феномену готовности существуют также и педагогические.

С. У. Рустамова, заместитель директора по ВР «МБОУ СОШ № 92» г. Екатеринбурга, изучала готовность педагогов к инновационной деятельности. Исследователь считает, что ее можно измерить и классифицировать три ее уровня — низкий, средний и высокий [5, с. 58]. Каждому из уровней С. У. Рустамова дает характеристику. Исследователь считает, что при низком уровне сформированной готовности у педагогов есть общее представление об инновационной деятельности, о знаниях, навыках и обобщенных способах выполнения проектировочной деятельности; у них отсутствует инициатива, педагоги пассивны и настороженны в восприятии нового в педагогической деятельности, уровень творческого потенциала низкий; не проявляется стремление к саморазвитию и самосовершенствованию; не всегда присутствует адекватная оценка собственной деятельности. Средний уровень исследователь характеризует как готовность к реализации инновационной деятельности; понимание учителем значимости инновационной деятельности: поверхностное владение теоретическими основами исследовательской деятельности; несформированность навыков выполнения проектной деятельности; проявление знаний и умений только в стандартных условиях; неустойчивый интерес к инновационной деятельности; стремление к саморазвитию, но не всегда адекватное оценивание собственной деятельности. Высокий уровень готовности свидетельствует о методологических знаниях учителей; высокой методологической культуре, обеспечивающей овладение теоретическими основами исследовательской деятельности; формировании собственной педагогической философии; инновационном стиле мышления, характеризующемся высокой смысловой насыщенностью, открытостью в восприятии нового и в то же время рациональностью, реалистичностью, прагматичностью; развитых творческих способно-

стях, способности к проектированию и моделированию, активности и инициативности педагогов в реализации творческих способностей, практическом выходе проектной деятельности педагогов; ярко выраженном стремлении к саморазвитию; владении навыками самоанализа; развитых рефлексивных способностях. Успешность профессиональной деятельности учителя предопределяется его готовностью к исполнению.

Формирование готовности учителей МБОУ «СОШ № 15» к инновационной деятельности осуществлялось нами в ходе реализации инновационного образовательного проекта «Внедрение обобщающей модели обучения в образовательный процесс школы». Проект был выполнен коллективом муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 15 г. Владивостока» в рамках реализации гранта, выигранного в конкурсе среди муниципальных общеобразовательных учреждений г. Владивостока в 2017 году. Научный консультант проекта — Савельева Нина Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры ТМПО (кафедра теории и методики профессионального образования) Дальневосточного федерального университета.

В процессе работы над школьным проектом «Внедрение обогащающей модели обучения в образовательный процесс школы» (МПИ-проект Э. Ф. Гельфман, М. А. Холодной) администрация школы и научный руководитель проекта столкнулись с внутренним риском, вызванным неготовностью педагогических работников образовательного учреждения к инновационной деятельности.

Для преодоления этого риска нами были поставлены отдельные цели и задачи для создания педагогических условий для формирования готовности учителей к инновационной деятельности.

Одной из целей школьного проекта стало создание педагогических условий для формирования готовности учителей к инновационной деятельности. Такими этапами формирования стали:

— повышение квалификации учителей — как результат осмысления участниками образовательного процесса феномена интеллектуального воспитания учащихся школы;
— активное включение каждого члена проектной команды в творческую деятельность;
— и, как следствие, презентация (трансляция — осмысление) своего опыта инновационной деятельности.

В ходе выполнения проекта в образовательной организации была сформирована команда из семи педагогов, которая прошла программу профессиональной переподготовки «Управление педагогическими проектами» (Психолого-педагогические основы ФГОС общего образования) для педагогических работников системы муниципального образования г. Владивостока, разработанную доктором педагогическим наук, профессором М. Н. Невзоровым. Целью данной программы является внедрение целостного и системного представления о педагогической реальности и путях трансформации (преобразования) действительности массовой школы (общеобразовательной и профессиональной) в педагогическую (гуманитарную) систему: реализация идеологии ФГОС посредством педагогического проектирования. Программа рассчитана на 270 часов.

Главными задачами курса были:

— включение у массового педагогического работника экзистенциальной и профессиональной рефлексии, которая позволит ему стать субъектом собственного развития (педагогом-мотиватором-навигатором);
— оказание личностно-профессиональной поддержки и сопровождение преобразования массовой школы в авторскую;
— интеграция педагогических работников в интеллектуальную педагогическую общность как со-бытийную. Критерием «пробуждающейся» корпоративной культуры педагогической общности (как гуманитарной системы) явится рождение поэзиса (сборка субъект развития педагогического сообщества города).

Для создания новизны и интереса педагогического коллектива была предложена тема исследования в ходе работы по гранту, которая позволила вызвать интерес у большинства учителей школы — это «обогащающая модель» обучения, включающая в себя глубокие знания о стилях детского мышления в целом и тем более индивидуальных познавательных стилях разных учеников. Так, при изучении точного школьного предмета предпочтителен один познавательный стиль, для изучения гуманитарного цикла предметов — другой стиль мышления и т.п. Знания о существовании разных познавательных стилей помогут строить отношения с детьми с радикально иными познавательными предпочтениями [6]. Знания об уникальности естественного интеллектуального ресурса каждого человека позволят учителю стать успешным в работе и откроют новый диапазон необходимых интересных профессиональных знаний.

Каждый из членов команды школьного проекта внес свой вклад в осмысление общего поля научных знаний. Так, учитель начальных классов осмысливал и делился своими новыми знаниями в области развития интеллектуальных ресурсов учащихся четвертого класса средствами математики. Учитель математики — сопоставление обычного учебника математики и учебника математики Э. Ф. Гельфман и М. А. Холодной «Анализ учебных пособий для 5-го класса в проекте МПИ (Математика. Психология. Интеллект)».

Кроме того, в ходе внедрения проекта была создана рабочая группа, состоящая из учителей-предметников, которые в следующем учебном году войдут в 5-й класс и которые в этом году работают на 5-м классе, также в эту группу вошел учитель начальной школы: его выпускники на следующий учебный год станут пятиклассниками.

Мы решили создать дидактический материал для учащихся 5-го класса в поле «обогащающей модели» обучения под началом научного руководителя проекта — к.п.н, доцента Н. Н. Савельевой. Каждый учитель-предметник создал дидактический материал на предметном содержании своего учебного предмета. Таким образом, нами были созданы развивающие тексты по следующим предметам: математика — 4-й класс, русский язык — 5-й класс, история — 5-й класс, биология — 5-й класс, технология — 5-й класс. Учитель математики будущего 5-го класса проанализировал учебно-методический комплекс (УМК) проекта МПИ (Математика. Психология. Интеллект) для дальнейшего его применения в практике. Сравнил УМК школьного учебника с УМК МПИ-проекта. Сделал выводы, что данный учебно-методический комплекс соответствует ФГОСам и направлен на активное развитие ментального (умственного) опыта учащихся. При этом остальными учителями школы (преподавателями английского языка, географии, физической культуры, ОБЖ) были осмыслены основные парадигмы интеллектуального воспитания на содержании собственной предметной области для 5-го класса.

Еще одним условием стало включение учителей в инновационную деятельность, а именно разработка учителем собственных развивающих учебных текстов на своем предметном содержании в рамках обогащающей модели. При осуществлении этого условия педагогические работники внедряли инновационную деятельность уже на собственном предметном поле: учитель истории создавал комплекс развивающих учебных текстов на предметном содержании «история» для обогащения

ментального опыта учащихся 5-го класса, учитель русского языка — на предметном содержании «русский язык», учитель биологии — на предметном содержании «биология», учитель технологии — на предметном содержании «технология». Таким образом, педагогические работники осуществляли инновационную деятельность в одном смысловом поле — «Интеллектуальное воспитание» — с обучающимися одного класса — пятого.

Третье условие — это создание коллектива единомышленников. Только в здоровом коллективе возможна инновационная деятельность, основой которой является творчество. Творчество невозможно среди вражды и агрессии.

Успешная школа подразумевает сплоченный коллектив единомышленников, подчиненный единой идее, единой философии, способный к субъективной рефлексии. Только здоровый коллектив может выстроить единую успешную школу, в которой будет комфортно всем учителям: как опытным и зрелым, так и молодым, нарабатывающим собственную учительскую философию.

Что может послужить толчком к созданию единого коллектива, способного к здоровой рефлексии, способного быть не объектом, а субъектом образования и управления? Какие условия могут породить те смыслы, которые станут ценными для всех его членов, превратят их в единомышленников?

Мы полагаем, таким решением может стать работа всего коллектива в едином смысловом пространстве. Проблемы школы являются личными и для учителей, работающих в ней. Каждый из учителей сталкивается с ними и старается их разрешить. Необходимо найти ту идею, которая поможет в решении рабочих и собственных профессиональных проблем. Такой идей для нас стало «Интеллектуальное воспитание» — оно стало основой, содержанием научно-методической работы школы.

Четвертое условие: материально-техническое оснащение реализации проекта. Учебные книги и практикум для 5-го класса, разработанные авторским коллективом под руководством Э. Г. Гельфман и М. А. Холодной в рамках проекта «Математика. Психология. Интеллект» (МПИ-проект), интерактивные доски повысили компетентность педагогических работников в области цифровых технологий.

Таким образом, при создании педагогических условий для формирования готовности учителей к инновационной деятельности нами были

решены следующие задачи: произошло объединение учителей в команду единомышленников, был разработан комплекс развивающих учебных текстов по различным предметам для учащихся 5-го класса в рамках реализации обогащающей модели обучения, произошло материально-техническое оснащение инновационного процесса. Для решения поставленнных задач были проведены следующие мероприятия: прошло заседание педагогического совета по теме «Знакомство с обогащающей моделью обучения Э. Г. Гельфман, М. А. Холодной»; состоялось обучение учителей по дополнительной профессиональной программе повышения квалификации «Обогащение ментального (умственного) опыта учащихся»; прошло корпоративное обучение учителей, защита единого школьного проекта «Внедрение обогащающей модели обучения в образовательный процесс школы» коллективом команды школьного проекта; проведена профессиональная переподготовка учителей на базе АНО «АКМЕ („ЦДААО“)» по программе дополнительного профессионального образования «Управление педагогическими проектами»; прошло обучение учителей — авторов-разработчиков дидактических заданий на семинаре «Концепция М. А. Холодной по обогащению ментального опыта учащихся»; состоялось совместное заседание рабочей группы проекта с учителем-практиком, работающим в поле обогащающей модели обучения; прошли консультации с научным руководителем проекта — к.п.н. Н. Н. Савельевой.

Таким образом, в результате внедрения обогащающей модели обучения наши учителя получили высокую теоретическую и технологическую подготовку, у них появился положительный опыт осуществления инновационных преобразований в образовательном процессе, обновлено методическое сопровождение в решении злободневных проблем образовательного процесса. Кроме того, учителя получили дополнительную профессиональную подготовку в области интеллектуального воспитания, субъект-субъектного обучения, приобрели опыт работы с развивающими текстами, научились самостоятельно создавать задания в рамках обогащающей модели обучения. Нами были созданы комплексы развивающих учебных текстов на предметном содержании дисциплин «Русский язык», «История», «Биология», «Технология» для обогащения ментального опыта учащихся 5-го класса.

Для понимания того, какая профессиональная подготовка необходима учителям для внедрения проекта, нами была составлена анкета

и проведено анкетирование всего педагогического коллектива МБОУ «СОШ № 15» для исследования профессионально-личностного потенциала педагогов при реализации проекта «Внедрение интеллектуального воспитания посредством „Обогащающей модели обучения“». Анкета оценивала уровень методической подготовки педагогов к проекту на начальном этапе и в ходе его внедрения.

В рамках исследовательской части проекта использовалась специально разработанная анкета из 30 вопросов. Вопросы анкеты были закрытыми и предполагали выбор предпочитаемого варианта из нескольких предложенных. Анкета включала вопросы, связанные с оценкой педагогами своих профессиональных знаний и умений в области современных образовательных технологий, оценкой личностных, метапредметных и учебных результатов, выявлением затруднений в работе, готовностью транслировать личный опыт работы.

На завершающем этапе внедрения проекта нами было проведено повторное анкетирование, которое показало, что учителя переосмыслили собственный уровень профессиональной подготовки. И хотя свой профессиональный опыт готовы сегодня транслировать только три (23%) учителя и снизилось количество уверенных в собственных профессиональных компетенциях, количество учителей, понимающих необходимость профессионального обучения, увеличилось. Снизилось количество педагогов, считающих себя успешными в учебно-исследовательской деятельности, в проектировании урока по предмету с позиции использования системно-деятельностного подхода. Но повысилось количество педагогов, которые считают, что они владеют современными образовательными технологиями. Увеличилось и время, которые учителя тратят на уроках на применение новых образовательных технологий, на проведение рефлексии по результатам урока.

Программы повышения квалификации, которые педагоги проходят один раз в три года, не приводят к повышению готовности. Проект «Внедрение обогащающей модели обучения в образовательный процесс школы» был запущен в МБОУ «СОШ № 15» в июне 2017 года. Он стал решающим фактором повышения готовности педагогов, развития их самообразования и самовоспитания. Школьный проект не только позволил обогатить ментальный (умственный) опыт учащихся, но и повлияет на профессионально-личностный потенциал педагогов общеобразовательной школы.

Литература

1. *Долгова В. И., Гольева Г. Ю.* Эмоциональная устойчивость личности. Челябинск, 2014 [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://docplayer.ru/45923919-V-i-dolgova-g-yu-goleva-emocionalnaya-ustoychivost-lichnosti.html (дата обращения: 18.05.2018).
2. *Ибатуллина Е. Ю.* Готовность педагога к инновационной деятельности как фактор коррекции профессионального консерватизма: автореф. дис. … канд. пед. наук. Волгоград, 2013. 24 с.
3. *Краснорядцева О. М.* Методология и история психологии // Исследовательская группа «Социальные науки». 2009. № 4. С. 73–81 [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://psyjournals.ru/authors/43607.shtml (дата обращения:18.05.2018).
4. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. [Электронный ресурс] http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 18.05.2018).
5. *Холодная М. А.* Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. СПб.: Питер, 2004. 384 с.
6. *Холодная М. А., Гельфман Э. Г.* Развивающие учебные тексты как средство интеллектуального воспитания учащихся. М.: Институт психологии РАН, 2016. 200 с.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF TEACHERS' READINESS FOR INNOVATION ACTIVITY

The article presents the experience of creating pedagogical conditions for the formation of teachers' readiness for innovative activity on the example of a secondary school in the realization of the innovative school project "the Introduction of an enriching model of teaching in the educational process of the school." There is a set of measures to overcome inner risk in the realization of the project (the unavailability of teachers of educational institutions to innovation).

Keywords: pedagogical conditions, teachers' readiness, innovative activity, school project, team of like-minded people.

References

- *Dolgova V. I., Gol'eva G. Yu.* EHmocional'naya ustojchivost' lichnosti. CHelyabinsk, 2014 [EHlektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: http://docplayer.ru/45923919-V-i-dolgova-g-yu-goleva-emocionalnaya-ustoychivost-lichnosti.html (data obrashcheniya: 18.05.2018). [In Rus].
- *Holodnaya M. A.* Kognitivnye stili. O prirode individual'nogo uma. 2-e izd. SPb.: Piter, 2004. 384s. [In Rus].
- *Holodnaya M. A.,* Gel'fman E. G. Razvivayushchie uchebnye teksty kak sredstvo intellektual'nogo vospitaniya uchashchihsya. M.: Institut psihologii RAN, 2016. 200 s. [In Rus].
- *Ibatullina E. Yu.* Gotovnost' pedagoga k innovacionnoj deyatel'nosti kak faktor korrekcii professional'nogo konservatizma: avtoref. dis. … kand. ped. nauk. Volgograd, 2013. 24 s. [In Rus].
- *Krasnoryadceva O. M.* Metodologiya i istoriya psihologii // OOO «Issledovatel'skaya gruppa «Social'nye nauki». 2009. № 4. S. 73–81 [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: http://psyjournals.ru/authors/43607.shtml (data obrashcheniya:18.05.2018).
- Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: Federal'nyj zakon № 273-FZ ot 29 dekabrya 2012 g. [Elektronnyj resurs] Rezhim dostupa: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (data obrashcheniya: 18.05.2018).

УДК 371.127

ИНТЕРАКТИВНЫЙ БЭКГРАУНД ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИННОВАЦИЙ В АЗИАТСКО-ТИХООКЕАНСКОМ РЕГИОНЕ

А. В. Петрунько

Кандидат педагогических наук, доцент, проректор по научной и инновационной работе, Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования «Приморский краевой институт развития образования», Россия, Приморский край, г. Владивосток E-mail: petrunko_av@rambler.ru

Alexander V. Petrunko
PhD (Education), vice-rector, Primorskiy Regional Institute of Education Development, Vladivostok, Russia

В статье представлены результаты анализа ряда инноваций образования стран Дальнего Востока (Китайская народная республика, Республика Корея, Республика Сингапур, Япония), занимающих лидерские позиции в рейтингах международных сравнительных исследований качества образования. Выделяется интерактивная доминанта многих современных образовательных практик: интерактивный контекст компьютерных образовательных технологий и образовательной робототехники; использование текстов новой природы; организация интерактивных музеев и образовательных технопарков как нового типа образовательной среды, интегрирующей обучение и индустрию познавательного, наукоемкого развлечения; детские технопарки ранней профориентации KidZania. Интеракция рассматривается как важное средство решения образовательных проблем. При исследовании природы различных интерактивных форм образования обращается внимание на их развивающий, автопоэзный характер коммуникации. Специфика процесса автопоэзной коммуникации определяется в рамках взаимозависимого процесса творческой продуктивной деятельности и личностного саморазвития человека. Анализ интерпсихической природы интерактивных культурно-образовательных практик является основным предметом обсуждения. Особенность интерпсихического дей-

Как цитировать статью: Петрунько А. В. Интерактивный бэкграунд образовательных инноваций в Азиатско-Тихоокеанском регионе // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 2, № 5 (55). С. 78–88. DOI 10.24411/2224–0772–2018–10037

ствия рассматривается в контексте двух видов общности: совместного — взаимно-активного — и совокупного — действия, имеющего общие смыслы. Уточняется смысл интерпсихического действия как действия открытого, незавершенного, действия, в котором сохраняется место для содействия ребенка, рождения детской инициативы, шага развития.

Ключевые слова: *интерактивные культурные и образовательные инновации, автопоэзная коммуникация, интерпсихическое действие.*

Для обеспечения глобальной конкурентоспособности российского образования и вхождения страны в десятку ведущих по качеству общего образования необходим анализ международного опыта и образовательных трендов стран — мировых лидеров образования. Одна из особенностей современных подходов для такого сравнительного анализа состоит, по мнению А. Г. Асмолова и Д. В. Ушакова [10], в соотнесении социально-экономической успешности государства с его вкладом в развитие человеческого капитала средствами национальной системы образования. В странах с экономикой, основанной на знаниях и инновациях, опора на талант и креативность, инициативность и творчество, открытость новому и коммуникациям становятся важнейшим ресурсом экономического и социального развития, ведущим мейнстримом национальной образовательной политики, системным критерием качества современного образования.

Более десяти лет Приморским краевым институтом развития образования (г. Владивосток) организуются зарубежные культурно-образовательные стажировки по проекту «Горизонты лидерства в образовании» в страны Азиатско-Тихоокеанского региона (далее — АТР): Китайскую народную республику, Республику Корея, Республику Сингапур, Японию [7]. Эти страны Дальнего Востока демонстрируют быстрое социально-экономическое развитие и уже несколько десятилетий занимают лидерские позиции в международных сравнительных исследованиях качества общего образования. В статье осуществлен психолого-педагогический анализ ряда инновационных процессов и практик образования, происходящих в этих станах в последнее десятилетие.

В российской психолого-педагогической науке продолжается дискуссия о том, на каких принципах и подходах необходимо конструировать перспективные образовательные системы, какой инновационный дискурс

должен быть положен в основу образовательных практик будущего [6; 11]. Важно понимать, какие концепты нового человека и новой образовательной практики в XXI веке будут содействовать развитию человека, «становлению человеческого в человеке» (В. И. Слободчиков) [8]. Среди многих гуманитарных трендов наиболее отчетливо проступает коммуникативный скачок современной цивилизации. В статье более подробно рассматривается феномен интерактивности как один из наиболее ярких коммуникативных феноменов, проникающий в последние годы во все сферы общественной жизни, в том числе в образование.

Слово «интерактивность» содержит две части. Они происходят от латинских слов: inter — «между» и actus — «действие». Интерактивность связана с взаимодействием. Специфика интерактивной коммуникации проявляется в том, что она обеспечивает возможность дву/многостороннего общения. В ситуации интеракции и адресант, и адресат становятся субъектами коммуникации. Сегодня интерактивность становится значимым культурно-образовательным трендом. Интерактивность в условиях глобализации мира XXI века приобретает качества нового культурного паттерна и новой идеологии образования. В процессе постоянного роста многомерности каналов передачи информации современные системы образования приобщаются ко все более сложным формам интеракции. Интерактивный потенциал образовательных технологий получил отражение в их классификации, содержащей следующие группы: интерактивные, активные, пассивные и даже интерпассивные технологии. Идет оформление интерактивного бэкграунда современного образования. Опыт изучения лучших образовательных систем стран АТР дает основание утверждать, что интерактивность становится ключевым атрибутом образования, инструментом решения ряда социокультурных проблем, механизмом достижения важных задач образования.

Интерактивность контента становится важной характеристикой новых СМИ, ключевым свойством компьютерных систем и цифровых сред. В условиях цифровизации социокультурной жизни человека для побуждения учащихся к продуктивной познавательной деятельности, инициативному освоению содержания образования необходимо также использовать адекватные времени инструменты работы с текстами и средства коммуникации. Анализ образовательных систем АТР показывает их интегрированность с IT-технологиями, Интернетом, социальными сетями и цифровыми образовательными ресурсами.

Цифровые образовательные системы строятся на идее гипертекста. Гипертекст, в отличие от текстов традиционной природы, ветвится, формируется по запросу пользователя и в соответствии с возможностями интеллектуальной информационной системы, т.е. проявляет свойства интерактивности. При работе с гипертекстом для решения поставленной задачи учащиеся могут менять «сценарии» чтения, что невозможно в традиционном, линейном тексте. Наблюдается быстрый рост IT-сервисов, предоставляющих пользователям возможности для трансформации текстов на основе сочетания различных знаково-символических систем — «текстов новой природы»: рисунков, фотографий, видеороликов, инфографики, анимации, комиксов и многих других форм, синтезирующих изображение, символ и слово, визуализирующих информацию и знания.

Одним из ярких проявлений интерактивного бэкграунда информационных образовательных технологий является образовательная робототехника. В то время как в образовании наблюдается заметное снижение интереса учащихся к школьным курсам информатики, значительно выросло количество детей, с увлечением занимающихся проектированием, программированием и конструированием роботов. Самым общеизвестным и любимым научно-техническим объектом, демонстрирующим прогресс науки и инженерной мысли в Музее будущего (г. Токио), у японских детей и взрослых остается робот-гуманоид «АСИМО». Неслучайно именно роботы-андроиды у людей пользуются особой популярностью. Внешнее сходство робота-андроида с человеком усиливает эффект (иллюзию) общения, взаимодействия искусственного и человеческого интеллекта, что делает привлекательными для детей курсы робототехники. В таких учебных курсах осуществляется интеграция предметного содержания информатики и точных наук, инженерно-технического мышления и коммуникативных навыков. Изучение основ робототехники, проектирование, конструирование, программирование интеллектуальных механизмов активно внедряется в системы дошкольного и школьного образования стран АТР. Для сопровождения мотивированных к этому виду деятельности детей создаются специализированные образовательные организации, такие как «Школа роботов» в Сеуле (Республика Корея).

Насколько справедливо использовать термин «интеракция» в отношении взаимодействия человека с машиной, т.е. когда субъектность имеет

односторонний характер? Взаимодействие субъекта с произведением человеческой деятельности — это опосредованная предметом культуры (понятием, знаком, орудием, техническим устройством, произведением искусства) встреча человека с автором произведения. Когда человек взаимодействует с компьютером, имеет место опосредованный программой диалог пользователя с программистом, разработавшим программное обеспечение для данного гаджета. Пока информационные системы на основе искусственного интеллекта не будут способны познавать и обучаться, интеракция с предметом культуры, как утверждают У. Матурана и Ф. Варела [4], будет иметь не креативный (автопоэзный), а механический характер. Поэтому интерактивность в мире цифровых технологий носит специфический характер. Различие между креативным и механическим взаимодействием человека и искусственного интеллекта с каждым годом становится все более тонким и эфемерным.

Потеря людьми интереса к науке, ее достижениям, научно-техническому творчеству и инженерной деятельности приобретает характер серьезной социокультурной проблемы не только в нашей стране, но и во многих странах АТР. Образ исследователя и изобретателя, научная и инженерная деятельность постепенно утрачивают романтический флер. Музеи и научные выставки как публичные центры науки и культуры, предназначенные для демонстрации научного и культурного прогресса, теряют свою привлекательность, значимость и потенциал для культурного и образовательного развития детей. Инновационное решение, найденное в ряде стран АТР, — переход на идеологию интерактивных музеев и детских научно-образовательных технопарков. Это явление возникло на стыке современных компьютерных технологий, науки, культуры и образования. Интерактивные музеи и технопарки — это открытые общественные пространства, предназначенные для популяризации научного знания и культуры. Их интерьеры наполнены динамическими инсталляциями, сенсорными дисплеями с доступным и интуитивно понятным интерфейсом, широкими мультимедийными возможностями доступа к огромным объемам информации и способностью воспроизводить, трансформировать различные типы текстов. Кроме того, в таких культурно-образовательных пространствах имеются симуляторы природных и инженерных объектов, разнообразное оборудование для проведения опытов, простых исследований, позволяющих погрузиться в атмосферу научного познания, изобретательской,

инженерной деятельности. Интерактивные музеи и образовательные технопарки в странах АТР представляют собой пространства для демонстрации передовых технологий и идей ближайшего будущего, а также исследовательские площадки для естественнонаучного образования. Это новый тип интеграции образовательного пространства и индустрии наукоемкого, интеллектуального развлечения — эдьютейнмент. Технологии эдьютейнмента становятся предметом многих педагогических исследований и инновационной образовательной практики [3; 5]. В пространстве интерактивных музеев и технопарков интеракция осуществляется в процессе встречи ребенка с общественным взрослым (ученым, изобретателем, инженером) опосредованно, через орудия познания, и происходит это в свободной игровой ситуации. В настоящее время во многих регионах России разрабатываются концепции и образовательные модели встраивания детских технопарков, кванториумов в системы общего и дополнительного образования детей и подростков.

В странах АТР на фоне тенденции к интеграции культурного и образовательного пространства жизни формируются новые эстетические концепции интерактивности. Заслуживает внимания заметный рост интереса специалистов в области искусства к рефлексии научного познания и творчества в целом. Он проявляется не только в том, что объектами искусства становятся явления науки и инженерной мысли, но и в способах организации встречи зрителя с произведением искусства, материальным продуктом художественного творчества. Современные выставки (перформансы, инсталляции) радикально меняют роль аудитории: переводят зрителя из позиции пассивного, отстраненного наблюдателя в позицию исследователя, активного участника трансформации самого произведения искусства, в позицию со-автора. Пояснить смысл этого феномена помогает понятие «нон-финито», введенное в теорию изобразительного творчества в 1950-х — 1960-х годах Й. Гантнером и П. Михелисом. «Нон-финито» аксиоматизирует мысль о том, что произведение искусства может быть завершено только в воображении зрителя, в сознании которого оно выступает только как основание для того или иного впечатления. В понятии «нон-финито» заложена идея о принципиальной невозможности для художника завершить свою работу, так как на трактовку образа неизменно будет влиять личность зрителя с его уникальными особенностями восприятия и мышления. Созерцающий субъект в таком подходе является полноправным со-твор-

цом искусства, а незаконченность, открытость произведения дает ему возможность для интерпретации замысла мастера [9].

Следующим ярким примером интерактивных образовательных инноваций в странах АТР является «KidZania» (КидЗания). В последние годы много говорят о массовом проявлении инфантилизма в детском и подростковом возрасте. Все больше детей и подростков поздно и неохотно взрослеют, не мечтают о взрослой жизни и профессиональной деятельности, не проявляют интереса к миру труда. КидЗания — это современная идеология и инфраструктура детских интерактивных тематических парков Южной Кореи. Основная цель таких парков — ранняя профориентация детей, получение первых профессиональных проб. В КидЗании дети получают возможность понять, как устроен мир профессий и профессиональной жизни, определить, какая профессия им по душе.

КидЗания в городе Сеул (Южная Корея) — это крупный, многоуровневый образовательно-развлекательный центр для детей в возрасте от 3-х до 12 лет, где им на выбор предоставляются десятки профессий. В нем смоделирована развитая инфраструктура профессиональной деятельности и общественной жизни людей: производственные комплексы, больница, банк, супермаркет, кафе, почтамт, общественный транспорт и многое другое. В Кидзании дети могут «примерить» на себя различные профессии и решить, какая для них является более привлекательной. Роль наставников, помогающих детям погрузиться в мир профессий, в мир жизни взрослых, выполняют студенты профильных вузов. Инфраструктура КидЗании позволяет получить опыт профессиональных проб: поработать фармацевтом, с командой пожарных потушить огонь в здании, оказать первую медицинскую помощь пострадавшему, подготовить видеорепортаж с места событий, написать статью в местную газету и т.д., а также пройти практику финансовой грамотности: получить вознаграждение за труд (денежные купюры «Kidzo») и разумно потратить их здесь же в магазинах и сервисных центрах по своему усмотрению или положить их на счет в банке. Все здания в КидЗании, транспорт приведены в соответствие с детскими пропорциями, что делает пребывание в городе еще более комфортным и реалистичным. В центрах ранней профориентации интеракция детей и взрослых опосредована предметом труда и осуществляется в условиях встречи ребенка с профессиональными формами культурной жизни.

Представляет интерес изучение природы развивающего потенциала современных интерактивных образовательных практик. Проблема взаимодействия с точки зрения процесса развития человека является важной прежде всего не как проблема обмена информацией, а как проблема автопоэзной коммуникации. Только в автопоэзных системах становится возможным проявление интерактивности. У. Матурана и Ф. Варела ввели понятие автопоэзиса для описания специфики процессуальной динамики живого через участие системы в сложных сетях взаимодействий — интеракций. Уникальность процесса автопоэзиса проявляется в том, что продуктом преобразования (сотворения, производства, строительства, самодостраивания) является и сам производитель (строитель, субъект действия). Такие системы, трансформируя мир, преображают и самих себя, создают собственные смыслы и продукты деятельности [4]. Самым оригинальным в концепции автопоэзиса, по мнению О. И. Генисарецкого, является внимание к коэволюции, параллельному и взаимозависимому протеканию процесса творческой производящей деятельности и личностному росту, так как в интерактивном процессе каждый шаг творческой, производящей деятельности становится и шагом личностного роста [2].

Понять психолого-педагогическую природу интерактивности позволяет феномен интерпсихического. Термин «интерпсихическое» был введен Л. С. Выготским как важнейшая переменная в уравнении развития средствами образования, как характеристика, указывающая на то, что новая функция в культурном развитии ребенка рождается дважды и в двух планах: в первый раз — как социальная (между людьми), как категория интерпсихического; затем — как психологическая (внутри ребенка), как категория интрапсихического [1]. Интерпсихическое долго оставалось таинственным флогистоном психологической науки. Интер — это то, что появляется и живет между людьми и отсутствует в каждом из участников взаимодействия по отдельности, поэтому не относится полностью к кому-то одному. Следует отметить, что интерпсихическое событие может и не происходить при взаимодействии двух и более людей. Возникновение интериоризации в процессе встречи, взаимодействия людей остается до конца не раскрытым. Когда она возникает, мы начинаем чувствовать это «интер» — эту химию, рождающуюся при непосредственном взаимодействии с другим человеком или опосредованную произведением искусства, науки или техники. Г. А. Цукерман объясняет «интерактивное действие» рождением между людьми од-

новременно двух видов общности и связанными с ними действиями: совместным, взаимно-активным действием и совокупным действием, т.е. действием общим — имеющим общие смыслы [12]. Необходимо выделять специфику возникновения и проявления интерпсихического при взаимодействии двух и более субъектов действия: они осуществляются совместно; по собственной инициативе; при совместной координации усилий и по скоординированным замыслам субъектов совместного действия. Причем при запуске интеракции замыслов должно быть как минимум два, и они должны принадлежать разным субъектам. Таким образом, интерпсихическое, как считает Г. А. Цукерман,— это «редкое счастливое событие развития», которое при взаимодействии ребенка и взрослого происходит только тогда, когда их намерения, инициативы пересекаются на теле знака, символа или орудия [12]. На ценность построения интерактивного действия на основе знаково-символических систем указывает Д. Б. Эльконин, образно сравнивая знак с подарком, который не только для чего-то служит, но и напоминает о том, кто его сделал. Максимальное проявление развивающего потенциала интерактивного действия в образовании происходит тогда, когда во взаимодействии открываются новые знания и осваиваются новые способы действий. В психологии для описания способов интерпсихического действия применяют также термин «открытое действие» [13]. Открытость, незавершенность интерактивного действия служит для того, чтобы оставлять промежуток, место для содействия другого человека — ребенка или взрослого. Сложность профессиональной позиции педагога состоит в том, что величину этого промежутка в ткани действия невозможно заранее запрограммировать. В то же время этот промежуток является точкой рождения детской инициативы и местом первого шага развития. Таким образом, в интерактивной коммуникации заложен потенциал для рождения шага развития. Сами формы этой коммуникации будут претерпевать эволюцию по мере взросления человека, по мере встречи человека со все более сложными произведениями человеческой деятельности.

Интерактивные практики продолжают сегодня покорять мир культуры и образования. Образовательные инновации на основе интеракции формируют пространства для рождения детского творчества и инициативы, а значит, и развития ребенка средствами образования и культуры.

Литература

1. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика-Пресс, 1996. 536 с.
2. *Генисарецкий О. И.* Навигация: методологические расширения и продолжения. М.: Путь, 2002. 528 с.
3. *Дьяконова О. О., Букатов В. М.* Эдьютейнмент в образовании взрослых и интерактивные технологии обучения в современной школе // Педагогика. 2014. № 8. С. 44–52.
4. *Капра Ф.* Паутина жизни. Новое понимание живых систем / пер. с англ.; под ред. В. Г. Трилиса. Киев: М.: София, 2003. 336 с.
5. *Кармалова Е. Ю., Ханкеева А. А.* Эдьютейнмент: понятие и специфика, исследование потребности в нем целевой аудитории // Вестник Челябинского государственного университета. 2016. № 7 (389). С. 64–71.
6. *Короткина И. Б.* Международные исследования новой грамотности и проблемы терминологических несоответствий в отечественной педагогике // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 3 (50). С. 132–152.
7. *Петрунько А. В.* Интерактивные перспективы культурно-образовательных практик XXI века: опыт АТР. Человекоразмерное образование: проблемы педагогических практик в России и странах Азиатско-Тихоокеанского региона: мат-лы всеросс. науч.-практ. конф. с междунар. участием, 17 декабря 2015 г. / отв. ред. В. В. Кравцов, О. В. Степкова, Е. М. Шемилина. Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2016. С. 41–44.
8. *Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъектной реальности в онтогенезе: учебное пособие для вузов. М.: Школьная пресса, 2000. 416 с.
9. Словарь терминов — Российская академия художеств [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.rah.ru/science/glossary/?! D=20146&let=% D0%9 D (дата обращения: 27.08.2018).
10. *Ушаков Д. В.* Интеллект, ценности и процветание наций: как изменить отдачу образования / предисловие А. Г. Асмолова. М.: Федеральный институт развития образования: Национальное образование, 2016. 136 с.
11. *Фрумин И. Д., Добрякова М. С., Баранников К. А.* и др. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования. М.: НИУ ВШЭ, 2018. 28 с.
12. *Цукерман Г. А., Венгер А. Л.* Развитие учебной самостоятельности. М.: ОИРО, 2010. 432 с.
13. *Эльконин Б. Д.* Л. С. Выготский — Д. Б. Эльконин: знаковое опосредование и совокупное действие // Вопросы психологии. 1996. № 5. С. 57–63.

INTERACTIVE BACKGROUND OF EDUCATIONAL INNOVATIONS IN THE ASIA-PACIFIC REGION

The article analyzes a number of educational innovations in the countries of the Asia-Pacific region (PRC, Japan, Republic of Korea, Republic of Singapore). The interactive dominant of many modern educational practices is singled out: the interactive context of computer educational technologies and educational robotics; use of texts of a new nature; the organization of interactive museums and educational technology parks as a new type of integration of the learning space and the industry of intellectual, science-intensive entertainment; children's interactive theme parks of early career guidance KidZania. Interaction is seen as an important means of solving educational problems. When researching the nature of various interactive forms of education, attention is drawn to their developing, autopoietic nature of communication. The specifics of the process of autopoiesic communication is defined as an interdependent process of the creative productive activity of a person and the process of personal growth. Analysis of the interpsychic nature of interactive cultural and educational practices is the main subject of discussion. The peculiarity of interpsychic action within the framework of

educational practice is considered in the context of two types of community: 1) joint - mutually active; 2) aggregate - the action of the general - having common meanings. The meaning of the interpsychic action as an action of an open, unfinished action is clarified, in which the place for the child's assistance, the birth of the children's initiative, the step of development is preserved.

Keywords: interactive cultural and educational innovation practices, autopoietic communication, interpsychic action.

References

- *Cukerman G. A., Venger A. L.* Razvitie uchebnoj samostoyatel'nosti. M.: OIRO, 2010. 432 s. [In Rus].
- *D'yakonova O. O., Bukatov V. M.* Ed'yutejnment v obrazovanii vzroslyh i interaktivnye tekhnologii obucheniya v sovremennoj shkole // Pedagogika. 2014. № 8. S. 44–52. [In Rus].
- *El'konin B. D.* L. S. Vygotskij — D. B. El'konin: znakovoe oposredovanie i sovokupnoe dejstvie // Voprosy psihologii. 1996. № 5. C. 57–63. [In Rus].
- *Frumin I. D., Dobryakova M. S., Barannikov K. A.* i dr. Universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost': chemu uchit' segodnya dlya uspekha zavtra. Predvaritel'nye vyvody mezhdunarodnogo doklada o tendenciyah transformacii shkol'nogo obrazovaniya. M.: NIU VShE, 2018. 28 s. [In Rus].
- *Genisareckij O. I.* Navigaciya: metodologicheskie rasshireniya i prodolzheniya. M.: Put', 2002. 528 s. [In Rus].
- *Kapra F.* Pautina zhizni. Novoe ponimanie zhivyh sistem / per. s angl.; pod red. V. G. Trilisa. Kiev: M.: Sofiya, 2003. 336 s. [In Rus].
- *Karmalova E. Yu., Hankeeva A. A.* Ed'yutejnment: ponyatie i specifika, issledovanie potrebnosti v nem celevoj auditorii // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. 2016. № 7 (389). S. 64–71. [In Rus].
- *Korotkina I. B.* Mezhdunarodnye issledovaniya novoj gramotnosti i problemy terminologicheskih nesootvetstvij v otechestvennoj pedagogike // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2018. T.1, № 3 (50). S. 132–152. [In Rus].
- *Petrun'ko A. V.* Interaktivnye perspektivy kul'turno-obrazovatel'nyh praktik XXI veka: opyt ATR. Chelovekorazmernoe obrazovanie: problemy pedagogicheskih praktik v Rossii i stranah Aziatsko-Tihookeanskogo regiona: mat-ly vseross. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem, 17 dekabrya 2015 g. / otv. red. V. V. Kravcov, O. V. Stepkova, E. M. Shemilina. Vladivostok: Dal'nevostochnyj federal'nyj universitet, 2016. S. 41–44. [In Rus].
- *Slobodchikov V. I., Isaev E. I.* Osnovy psihologicheskoj antropologii. Psihologiya razvitiya cheloveka: razvitie sub'ektnoj real'nosti v ontogeneze: uchebnoe posobie dlya vuzov M.: Shkol'naya pressa, 2000. 416 s. [In Rus].
- Slovar' terminov — Rossijskaya akademiya hudozhestv [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: http://www.rah.ru/science/glossary/?! D=20146&let=% D0%9 D (data obrashcheniya: 27.08.2018). [In Rus].
- *Ushakov D. V.* Intellekt, cennosti i procvetanie nacij: kak izmenit' otdachu obrazovaniya / predislovie A. G. Asmolova. M.: Federal'nyj institut razvitiya obrazovaniya: Nacional'noe obrazovanie, 2016. 136 s. [In Rus].
- *Vygotskij L. S.* Pedagogicheskaya psihologiya / pod red. V. V. Davydova. M.: Pedagogika-Press, 1996. 536 s. [In Rus].

УДК 37

МОДЕЛЬ ИНТЕГРИРОВАННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ

И. Р. Белослудцева

Учитель русского языка и литературы, МБОУ «Основная общеобразовательная школа № 8» *г. Владивосток*
E-mail: belosludceva.i@mail.ru

Irina R. Belosludtseva
Teacher of Russian language and literature, School No. 8, Vladivostok, Russia

На сегодняшний день деятельность на уроке не всегда способна предоставить достаточные условия для развития творческого потенциала школьников. Поэтому особенно актуальным сегодня является вопрос о дополнительном образовании, так как оно направлено на удовлетворение тех потребностей в обучении, которые расширяют и углубляют знания учеников, например по русскому языку. По своему значению дополнительное образование никак не уступает основному и даже имеет перед ним преимущество: ученики имеют вид деятельности согласно своим интересам. Конечно, школа дает значимое общее образование, но именно кружковая работа способствует многогранному развитию личности ребенка.

В статье рассматриваются вопросы дополнительного образования учащихся на основе работы кружка «Топонимика Приморского края» в муниципальном общеобразовательном учреждении «Основная общеобразовательная школа № 8 города Владивостока» в рамках проекта «Школа — территория сотрудничества».

Представлены особенности топонимики как важнейшего элемента лингвокраеведческой работы с учащимися.

Ключевые слова: *дополнительное образование, топонимика, лингвокраеведческая работа, национально-региональный компонент.*

Как цитировать статью: Белослудцева И. Р. Модель интегрированной организации национально-регионального компонента во внеурочное время // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 2, № 5 (55). С. 89–96.

Работая в рамках проекта «Школа — территория сотрудничества», одной из главных задач я считаю включение обучающихся в творческую, исследовательскую деятельность через дополнительное образование, которое связано со свободой выбора, отсутствием жестких рамок. Кружок «Топонимика Приморского края», который ведется в нашем учебном заведении,— место, где каждый ребенок может получить психологическую и эмоциональную разгрузку. Здесь меняется статус ученика, он учится общаться со сверстниками, коллективной деятельности, становится более ответственным, получает удовольствие от участия в совместной работе. Многолетний опыт работы с учениками и общения с их родителями позволяет автору сделать вывод, что такая деятельность детей, бесспорно, доставляет им огромное наслаждение, сокращает пространство девиантного поведения, решая проблему занятости.

Использование топонимики как организации национально-регионального компонента — это прекрасный способ вызвать интерес школьников к истории и географии Приморского края через изучение географических названий. Участие ребят в этой работе способствует расширению их кругозора [2], ученики начинают проявлять особый интерес к таким предметам, как география, история и русский язык, не говоря уже о том, что такая деятельность способствует и нравственному воспитанию школьников. На сегодняшний день топонимика имеет большое значение как элемент национальной политики государства: ученики знакомятся с историей родного края, который начал осваиваться разными народами Российской империи в середине XIX века, через географические названия, или топонимы. Поэтому так важно не только изучение топонимов, но и их сохранение. Недаром у всех народов планеты есть слова, значение которых так высоко, что при их звучании душа человека озаряется светом любви. Это названия родных мест. Учащиеся знакомятся с основными понятиями топонимики, используя свои знания на уроках, а также учатся работе со словарным материалом, различными справочниками.

Целью кружка по топонимике является создание условий для успешной и качественной реализации национально-регионального компонента, а именно:

а) формирование патриотических качеств учащихся, расширение кругозора школьников, воспитание любви к Родине (в том числе к малой), основ национального самосознания и любви к отечеству при опоре на особенности региональной местной топонимики;

б) формирование понятия о региональной топонимике, ее своеобразии и связи с историей, географией и лингвистикой через практическую деятельность учащихся и различные методы воспитания и обучения.

На карте Приморского края находится множество географических объектов, и все они имеют свои названия. Чтобы понять их смысл, мы обращаемся к науке топонимике, в данном случае нас интересуют географические названия населенных пунктов Приморья, реки, озера, горы, а также микротопонимы (микрорайоны, улицы, проспекты, речки, здания), то есть те, которые непосредственно связаны с природными особенностями и историей края, с именами тех, кто его осваивал.

Работа по изучению региональной топонимики края способствует более глубокому пониманию особенностей мышления наших предков. Как межотраслевая область, которая находится на стыке различных дисциплин, топонимика позволяет установить происхождение того или иного географического названия с помощью фонетического, словообразовательного и семантического анализа с учетом широкого круга исторических и географических данных края. У учителя появляется возможность не просто вовлечь учеников в исследовательскую деятельность, но и помочь им в определении своих интересов (русский язык, региональная литература, история Приморья, география Приморья, журналистика), что дает возможность реализовать личностно-диагностический подход к обучению.

В результате предполагается, что учащиеся получат знания об ономастике как разделе лингвистики; повысят качества географических, топонимических и языковедческих знаний и умений; приобретут умения работы с различными источниками информации [4]. Познакомившись с региональной топонимикой, ребята становятся активными участниками жизни Приморского края, узнают его историю [5].

Обычно активными членами топонимического кружка являются ученики 5-х –8-х классов, возраст любознательных и активных школьников, к тому же у этих учащихся уже есть небольшая лингвистическая подготовка в области фонетики, лексики, морфологии. Также ребята сотрудничают с библиотеками, музеем им. В. Арсеньева, членами Общества изучения Амурского края, архивом данного Общества.

Ребятам предлагается организовать следующие группы:

- экскурсоводы (те, кто разрабатывают обзорные и тематические экскурсии, проводят лекции);

- поисковики (те, кто обобщают результаты совместно проделанной работы);
- организаторы (те, кто проводят мероприятия и тематические вечера, организуют встречи с интересными людьми, внесшими свой вклад в историю края).

Первым этапом работы с учащимися в данном направлении являются анкеты «Знаешь ли ты топонимику родного края?», работа над которыми чаще всего показывает, что дети, к сожалению, слишком мало знают о родном крае, о его истории, но стремятся узнать больше.

Фрагмент одного из занятий кружка по региональной топонимике.

«Удивительная топонимика»

Цель: Знакомство учащихся с именем собственным — топонимом — и его видами.

Слово учителя:

…Происхождение и смысл географических названий давно интересовали человека. История такого интереса уходит в далекое прошлое. Что такое Владивосток, Светланская, Пидан, Уссури? Эти слова называются топонимы. В отличие от других слов это знаки-ориентиры, привязанные к определенным географическим объектам. А изучением топонимов занимается топонимика (от греч. корней topos — «место» и onyma — «имя»), наука, изучающая собственные имена географических объектов (это города, села, моря, реки, горы, районы, улицы и т.д.).

Знакомство с видами топонимов

Продолжи цепочку географических названий Приморского края

Ученики приводят свои примеры, стараясь не прерывать цепь ответов.

Занятие продолжает минутка игры:

Попробуйте узнать меня!

Найдите среди топонимов а) гидронимы (названия водных объектов), б) ойконимы (названия населенных пунктов), в) оронимы (названия элементов рельефа земной поверхности):

Красный Кут, Заря, Артемовка, Пограничный, Ливадийская, Босфор Восточный, Штыково, Серебрянка, Облачная, Большой Камень.

Если возникнут затруднения, обратитесь к школьному топонимическому словарю Рублевой О. Л.

Задание — игра «Топонимическое лото»

Учащимся раздаются карты для лото и фишки. В данном случае представлены два варианта карточек. Фишками («гидроним», «ойконим», «ороним») необходимо закрыть данные топонимы.

Лотос	Астраханка	Мельгуновка	Пидан	Лазо
Арсеньевка	Раздольная	Смолянинново	Сунгача	Стеклянуха
Лазовка	Хасан	Буй	Безымянная	залив Петра Великого

Владивосток	Амурский	Черные горы	Черниговка	Зарубино
Ханка	Пологая	Уссури	Горные Ключи	Находка

В конце каждого занятия заполняются индивидуальные опросные листы, на основе которых выясняется уровень заинтересованности учеников, эффективность использованных методов.

Исследовательская работа сама по себе очень интересна, но когда она связана с историей Приморья,— это интересно вдвойне. Ребята ищут значения гидронимов, ойконимов, оронимов Приморья в литературных источниках, архивных материалах, в походах по родным местам. Работа с местным топонимическим материалом вызывает интерес учащихся, стремление расширить свои познания в краеведении. Наше Приморье многонационально, помимо русских и украинцев, коренного населения (удэге, нанайцы, орочи, тазы), здесь издавна живут народы Поволжья (татары, мордва, чуваши) и ряд других. В связи с этим в течение нескольких лет в нашем городе проводится городской открытый фестиваль «Многонациональное Приморье», в котором принимают активное участие и члены нашего топонимического кружка. Это и конкурс электронных презентаций «Приморье — территория многонационального общения», и конкурс докладов «Коренные народы Приморья: быт, культура, традиции, обычаи, национальная кухня и костюм», и викторина «Многонациональное Приморье: люди и события».

Японское море, Тихий океан, приморские реки и озера являются одним из главных достояний нашего края. Поэтому много работы посвящено этим гидронимам. Ученики исследуют их, например, используя следующую топонимическую карточку и топонимический словарь:

1. Топоним.
2. Этимология топонима.

3. Топооснова (имя, фамилия, географический термин), легший в основу топонимов.

4. Легенды, предания, объясняющие происхождение топонимов (если таковые есть).

5. Топонимика в контексте употребления в повседневной речи.

Более творческие школьники вот уже несколько лет принимают активное участие в международных конкурсах сочинений о море на русском языке, где постоянно занимают призовые места, что говорит об их глубоком интересе к выбранной теме. Участвуют в открытых межрегиональных историко-патриотических конкурсах «Морская слава России», которые проводятся Центром национальной славы России; члены нашего топонимического кружка принимают активное участие в конкурсе «Мой город» [1].

Так как члены топонимического кружка уже несколько лет занимаются краеведческой работой и выступают на конференциях и конкурсах, они были отмечены дипломом Общества изучения Амурского края за вклад в развитие краеведения в Приморском крае, поисково-исследовательскую работу.

Сегодня нами собран большой материал, проведена значительная работа, но важно продолжить деятельность в данном направлении с пяти- восьмиклассниками, так как возможности для изучения регионального материала неисчерпаемы.

Подводя итоги, можно сделать вывод, что краеведческая работа данного топонимического кружка эффективно влияет на воспитание патриотизма у школьников. Дети неравнодушны к образованию и хотят, чтобы оно было более личностно ориентированным. Одно базовое образование не может решить эту проблему, поэтому так важно умело использовать возможности кружка по топонимике Приморского края. Через ошибки и находки ученики открывают мир и обретают свое место в нем. Результатом такой работы может стать как хобби, так и будущая профессия.

По окончании срока реализации проекта кружка будет создана модель интегрированной организации национально-регионального компонента во внеурочное время. Тот опыт, который получают ребята, важен не только в рамках дополнительного образования — он расширяет возможности уроков русского языка, географии, истории. Ребята осознанно работают над составлением словаря поселка Горностай, в котором проживают, наблюдается личный вклад в эту работу каждого ученика,

они создают компьютерные презентации, исследовательские работы, пишут топонимические сказки.

Работа кружка «Топонимика Приморского края» в муниципальном общеобразовательном учреждении «Основная общеобразовательная школа № 8 города Владивостока» в рамках проекта «Школа — территория сотрудничества» — это лишь одна из форм реализации регионального компонента. Дальнейшее развитие проекта будет выстраиваться по следующим направлениям:

- создание цикла виртуальных экскурсий по Приморскому краю «Пройдем по своему Отечеству…» («В гостях у удэгейцев», «На берегах озера Ханка») (совместно с учителем географии);
- «Тропа Здоровья» (совместно с учителем биологии).

Литература

1. *Горбова М. А.* Патриотическое воспитание средствами краеведения. М.: Глобус, 2007. С. 214.
2. *Гузева Н. Ю.* Региональная топонимика в русском языке: методическое пособие для учителей-филологов, студентов педагогических институтов, колледжей. Биробиджан, 2003. С. 44.
3. *Касимова Т. А., Яковлев Д. Е.* Патриотическое воспитание школьников. М.: Айрис-пресс, 2005. С. 64.
4. *Рублева О. Л.* Ономастика в школе: учебное пособие для учителей и учащихся средней школы. Владивосток: Изд-во ПИППКРО, 2005. С. 151.
5. *Рублева О. Л.* От Або до Ясной Поляны по карте Приморского края: школьный топонимический словарь. Владивосток: Изд-во ПИППКРО, 2010. С. 210.

MODEL OF INTEGRATED ORGANIZATION OF THE NATIONAL REGIONAL COMPONENT OUTSIDE REGULAR SCHOOL TIME

At the present time the activity in the classroom is not always able to provide sufficient conditions for the development of creative potential of students. Therefore, the issue of additional education is particularly relevant today, as it is aimed at meeting the needs for training that expand and deepen the knowledge of students, for example, in the Russian language, going far beyond it. By its importance the additional education is not inferior to the basic one and even has an advantage over it, since students have the opportunity to independently choose the type of activity according to their interests. Of course, the school gives a significant General education, but it is the work of the circle contributes to the multifaceted development of the child's personality.

The author of the article considers the issues of additional education of students on the basis of the work of the children's group called "Toponymy of Primorsky Krai" at school No. 8 in Vladivostok as part of the "School is a territory of cooperation" project.

The author presents features of toponymy as an essential element of linguistic and local studies with students.

Keywords: additional education, toponymy, lingvostranovedcheskii work, national-regional component.

References

- *Gorbova M. A.* Patrioticheskoe vospitanie sredstvami kraevedeniya. M.: Globus, 2007. S. 214. [In Rus].
- *Guzeva N. Yu.* Regional'naya toponimika v russkom yazyke: metodicheskoe posobie dlya uchitelej-filologov, studentov pedagogicheskih institutov, kolledzhej. Birobidzhan, 2003. S. 44. [In Rus].
- *Kasimova T. A., Yakovlev D. E.* Patrioticheskoe vospitanie shkol'nikov. M.: Ajris-press, 2005. S. 64. [In Rus].
- *Rubleva O. L.* Onomastika v shkole: uchebnoe posobie dlya uchitelej I uchashchihsya srednej shkoly. Vladivostok: Izd-vo PIPPKRO, 2005. S. 151. [In Rus].
- *Rubleva O. L.* Ot Abo do Yasnoj Polyany po karte Primorskogo kraya: shkol'nyj toponimicheskij slovar'. Vladivostok: Izd-vo PIPPKRO, 2010. S. 210. [In Rus].

УДК 37

ГИМНАЗИЯ КАК НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЦЕНТР АКТУАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК

Л.Ю.Букина

Заместитель директора по научно-методической работе МБОУ «Гимназия №1», г. Владивосток
E-mail: gim-1vlad@yandex.ru

Larisa Yu. Bukina

Deputy Director for Scientific and Methodological Work, Gymnasium No. 1, Vladivostok, Russia

В статье рассматривается вопрос формирования педагогического сознания и его влияние на качество педагогической практики. Автор предлагает педагогический проект, реализация которого предполагает возможность целенаправленного становления профессионального сознания в процессе трансляции (на психолого-педагогическом фундаменте) палитры актуальных педагогических практик, то есть практик, соответствующих вызовам образования из будущего.

Ключевые слова: *педагогическое сообщество, педагогическое сознание, актуальная педагогическая практика, научно-методический центр, модель профессионального развития, механизм трансляции педагогической практики, педагогическая стажировка.*

Введение. Современная социокультурная ситуация в России выводит образование на необходимость «прорыва» к новому «качеству» педагогического процесса — подлинной гуманизации жизнедеятельности его субъектов. Государственная образовательная политика может и должна способствовать таким преобразованиям. Однако реформирование педагогического процесса конкретной образовательной организации нельзя осуществить «сверху», он может быть изменен лишь самими взаимодействующими субъектами и тем успешнее, чем более целенаправленно и научно обоснованно

Как цитировать статью: Букина Л. Ю. Гимназия как научно-методический центр актуальных педагогических практик // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 2, № 5 (55). С. 97–109.

будет осуществляться его проектирование.

Сегодня в педагогической среде все чаще поднимается вопрос об использовании внутренних ресурсов системы образования для решения актуальных задач обучения, воспитания и развития обучающихся. В качестве одного из таких внутренних ресурсов видятся специалисты, способные обсуждать, предлагать, находить решения самых актуальных задач с учетом территориальной специфики. Речь идет о профессиональных педагогических сообществах, которые представляют собой группы людей, регулярно вступающих между собой в коммуникацию с целью обмена опытом и практиками, поиска новых, более эффективных подходов к решению поставленных перед ними профессиональных задач. При этом абсолютно очевидно, что возникновение профессионального педагогического сообщества невозможно без педагогического сознания как ключевого фактора, влияющего на реальный педагогический процесс [6].

Принимая во внимание два фундаментальных параметра сознания — отражение и преобразование, можем сказать, что именно они являются основными по отношению к понятию педагогической практики в контексте философии конструктивизма: «познаю, чтобы преобразовывать». Именно вопрос формирования педагогического сознания в процессе освоения практики как преобразующей педагогической деятельности видится сегодня актуальным.

Однако в массовой школе явно противоречие между главным вызовом времени — возрождением гуманизма в условиях становления постиндустриальной цивилизации — и несформированностью педагогического сознания, понимаемого как направленность педагога на «становление» человека в педагогическом процессе (идея человекоразмерного образования).

Цель статьи. В данной статье мы рассмотрим концептуальные понятия: педагогическое сознание как отражение и познание и педагогическая практика как преображение — в контексте реализации педагогического проекта «Гимназия — научно-методический центр актуальных педагогических практик». Данный проект направлен на разрешение обозначенного противоречия.

Методология и методы исследования. В своей итоговой работе «Человек и мир» С. Л. Рубинштейн выделял два вида бытия, два основных способа существования человека и его отношения к жизни. Первый —

«жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей, в которых живет человек, здесь человек весь внутри жизни» [9]. Главной особенностью такого бытия является невозможность рефлексии отношений внутри того пространства, в котором находится человек, невозможность осознания отношения не к отдельным явлениям, но к жизни в целом.

Второй способ существования связан с появлением рефлексии, которая как бы «приостанавливает, прерывает этот непрерывный процесс жизни и выводит человека мысленно за пределы». С появлением рефлексии связано философское осмысление жизни. Сознание выступает здесь как разрыв, как выход из полной поглощенности непосредственным процессом жизни для выработки соответствующего отношения к ней, занятия позиции над ней, вне ее для суждения о ней [9].

Положение С. Л. Рубинштейна о двух способах жизни послужило методологической основой для построения двух моделей профессионального труда: модели адаптивного поведения, в основе которой лежит первый способ существования человека, и модели профессионального развития, основанной на втором способе жизнедеятельности.

При адаптивном поведении (первая модель) в самосознании человека доминирует тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам в виде выполнения предписанных требований, правил, норм. В модели профессионального развития (вторая модель) человек характеризуется способностью выйти за пределы непрерывного потока повседневной практики, увидеть свой труд в целом и превратить его в предмет практического преобразования. Это позволяет внутренне принимать, осознавать и оценивать трудности и противоречия разных сторон профессионального труда, самостоятельно и конструктивно разрешать их в соответствии со своими ценностными ориентациями, рассматривать любую трудность как стимул дальнейшего развития, как преодоление собственных пределов.

Второй путь может быть назван путем практическим. Практика при этом понимается в общефилософском смысле как преобразование, то есть осознанная, целенаправленная, предметно-чувственная деятельность, имеющая общественно значимый характер и направленная на преобразование как природной, так и социальной реальности, в том числе и самого себя.

В массовой школе преобладает адаптивное поведение педагогов, поэтому можно говорить об отсутствии педагогического сознания

и реальной педагогической практики. Для изменения ситуации необходимо создать условия для формирования педагогического сознания. Истинное педагогическое сознание ориентировано на процесс изменения внутреннего мира Человека (прежде всего взрослого, а затем — методом «заражения» — и ребенка). Уже сама категория «педагогический» подразумевает феномены поддержки и сопровождения (помощи и пропедевтики) в преодолении трудностей субъектов педагогического процесса (взрослого и школьника) [6].

Принцип «познаю, чтобы созидать, преобразовывать» может быть прочитан в контексте разных типов интеллекта. «Познаю» — интеллект академический, «созидаю» — интеллект практический. В первом случае сознание представлено как «отражение», во втором — как «преобразование».

Одним из первых понятие «педагогическое сознание» раскрыл немецкий педагог Д. Дистервег. Под сознанием (осознанием) учителя автор понимал особое мировоззрение, особое отношение к людям, формирующее своеобразную личность. В отечественных философских исследованиях «педагогическое сознание» определяется как форма общественного сознания.

В работах современных психологов и педагогов анализируется категория «профессиональное педагогическое сознание» (И. Я. Лернер, Д. В. Ронзин, изыскание В. А. Сластенина и др.). Важным является рассмотрение структурных особенностей, содержательных компонентов и степень выраженности их взаимосвязи, уровней профессионального педагогического сознания.

Педагогическое сознание — это система безоговорочных ценностей, установок, убеждений в области педагогики (И. Я. Лернер), «многомерная, внутренне расчлененная, полифункциональная целостность» (В. А. Сластенин). Д. В. Ронзин определил его как составную часть структуры субъекта практической педагогической деятельности, представляющей собой целостное психологическое образование, включающее в себя систему осознанных, профессионально необходимых учителю знаний, органически взаимосвязанную с системами эмоционально окрашенных профессионально-педагогических ценностей и программ педагогических действий [8]. Профессиональное сознание учителя выполняет побуждающую, направляющую и корректирующую функции в практическом воплощении общественно обусловленных педагогических целей.

По мнению И. Я. Лернера, педагогическое сознание «всегда инструментально, проявляется в действии, в направленности педагогической

деятельности». Он выделяет эвристическую, моделирующую и прогнозирующую функции педагогического сознания [3].

Д. В. Ронзин высказывает мнение, что «педагогическое сознание» может существовать как форма общественного сознания, а индивидуальное сознание представлено в двух разновидностях — «профессионального сознания учителя (педагога-практика)» и «профессионального сознания педагога-исследователя (ученого)» [8].

Важнейшими феноменами профессионального сознания являются оперативные модели учебного процесса как функционирование целостной педагогической системы: ученика, учителя, родителей ученика, коллектива класса, других субъектов педагогического процесса и составляющих педагогической системы. То есть от содержания, уровней, структурных особенностей профессионального сознания учителя зависят диагностика и прогнозирование, целеобразование, планирование педагогической деятельности, принятие решений, осуществление коррекции педагогической деятельности и общения [1].

Начиная с 1980 г. (исследование В. Н. Козиева) появился целый ряд работ, посвященных профессиональному самосознанию учителя (Боброва Е. М., Васьковская С. В., Митина Л. М., Саврасов В. П., Сластенин В. А., Шутенко А. И., Шафажинская Н. Е. и др.). В. Н. Козиев рассматривает профессиональное самосознание учителя в качестве центрального элемента педагогического мастерства, которое осуществляет регулирующую функцию в деятельности учителя [6]. В. П. Саврасов понимает под профессиональным самосознанием учителя результат отражения позиции педагога как субъекта управления в процессе обучения и воспитания школьников, результат осознания учителем профессионально значимых качеств своего «Я» [10].

Как отмечают исследователи, богатство, многосторонность и эмоциональная насыщенность педагогической деятельности вынуждают учителя, пристально изучающего себя как профессионала, не только осознавать наличие или отсутствие тех или иных профессионально значимых качеств личности, но и формировать определенное самоотношение, испытывать чувство удовлетворенности или недовольства своим трудом, глубоко эмоционально переживать соответствие собственного Я-образа идеальному образу себя как педагога. В результате этих процессов осуществляется саморегулирующая функция профессионального самосознания учителя.

Л. А. Митина под профессиональным самосознанием учителя понимает осознание педагогом себя в каждом из трех составляющих пространства педагогического труда: в системе своей профессиональной деятельности, в системе педагогического общения и в системе собственной личности [5].

Проявлением педагогического сознания является педагогическая практика — это «уклад жизни» школы, в котором отражается сущность педагогического процесса как продуктивная жизнедеятельность, жизнетворчество каждого субъекта школы («образ жизни» во внутреннем мире Человека). Это преобразование себя, т.е «восхождение». Педагогическая практика обращается к категориям педагогической антропологии педагогического человековедения: три вида активности, радость и рефлексия, душа и духовность.

Слово «практика» происходит от греческого praktikus, что означает деятельный, активный. У этого понятия много различных определений, но все они могут быть сведены к общему: под практикой понимается разумная человеческая деятельность, основанная на сознательном целеполагании и направленная на преобразование действительности (в том числе и самого́ человека).

Особым видом практики является педагогическая. По мнению большинства ученых, ее можно рассматривать как разновидность человеческой деятельности, связанную с воспитанием, обучением и образованием человека. В то же время, по мнению А. М. Соломатина, педагогическая практика не ограничивается только процессами обучения, воспитания и развития обучающегося. Она значительно шире и включает в себя также деятельность по созданию необходимых условий для взаимодействия с учениками. Эти условия связаны с созданием, разработкой необходимого инструментария (планов-конспектов уроков, технологических карт, подбором и разработкой дидактических материалов и т.д.) [11].

В системе образования представлена широкая палитра педагогических практик: дидактическая (методическая) система школы и учителя, воспитательные практики, развивающие педагогические практики, рефлексивные педагогические практики.

Результаты исследования. Концептуальные понятия педагогического сознания и педагогической практики определили содержание педагогического проекта «Гимназия — научно-методический центр актуальных педагогических практик». Цель проекта — формирование основ профессионального педагогического сознания. Обучение

в центре можно рассматривать как процесс системного формирования профессионального сознания. Основной задачей центра можно считать создание условий, обеспечивающих возможность целенаправленного становления профессионального сознания, в результате этого учителем достигается осознание сущности своей деятельности, ориентирование в инвариантных характеристиках педагогических явлений, умение их выявлять и преобразовывать в каждом конкретном случае, а также предвидеть, прогнозировать глубинные изменения, ставить конкретные задачи, находить адекватные средства их решения.

В контексте вышесказанного миссия городского научно-методического центра актуальных педагогических практик усматривается в трансляции (на психолого-педагогическом фундаменте) палитры актуальных педагогических практик, то есть практик, соответствующих вызовам образования из будущего.

На данный момент под актуальными мы понимаем практики, отвечающие двум цивилизационным вызовам к образованию: информационному и интеллектуальному. Если XX век жил в режиме знаниевом (индустриальная парадигма образования), то XXI век — век интеллекта и креативности, которые пронизывают все социальные обеспечивающие структуры. Поэтому проблема воспитания практического интеллекта и развитие творческих способностей человека выделяются нами как приоритетные.

Научно-методический центр актуальных педагогических практик гимназии — это организационно-образовательная структура, которая берет на себя функции организационного, информационного и методического обеспечения повышения квалификации и профессионального роста обращающихся пользователей в процессе освоения ими актуальных педагогических практик с помощью сетевых внутрикорпоративных ресурсов (созданной информационно-методической базы и профессионально подготовленных специалистов), а также самообразования обращающихся.

Главная задача научно-методического центра актуальных педагогических практик на данном этапе — трансляция актуальных педагогических практик. При этом под трансляцией понимается процесс предъявления содержания практики заинтересованному педагогическому сообществу с последующим воспроизведением в новых условиях.

Исследования современных ученых свидетельствуют о том, что в ос-

нове различных форм трансляции актуальных педагогических практик лежат три механизма данного процесса: семиотический, имитационный, интерактивный.

Семиотический механизм предполагает трансляцию посредством знаковых систем, хранящих и передающих информацию. В этом смысле предполагаются формы: представление актуальной практики в банке данных научно-методического центра; размещение описания практики в сети Интернет; представление практики на педагогических чтениях, конференциях, конкурсах профессионального мастерства; издание методических пособий и рекомендаций авторами практик; публикации в средствах массовой информации.

Остановимся подробнее на банке актуальных педагогических практик в качестве оптимальной формы их предъявления, основанной на семиотическом механизме. Банк является одной из важных составляющих системы накопления, хранения, стимулирования, осмысления и использования актуальных педагогических практик в условиях функционирования научно-методического центра. Цель создания банка — популяризация педагогических практик на основе нового профессионального мышления, изучения результатов научно-методической работы образовательных учреждений г. Владивостока.

Авторами выступают педагогические коллективы образовательных учреждений; творческие профессиональные объединения педагогов; педагоги.

Организация работы с банком обеспечит создание следующих условий: открытость и доступность информации для педагогического сообщества города; возможность общественной экспертизы лучших педагогических практик.

Показателями оценки состояния банка актуальных педагогических практик будут: количество материалов в банке данных; частота обращения к материалам банка; отношение востребованных практик к общему числу материалов, представленных в банке; количество пользователей банка; количество посетителей сайта (в случае размещения банка в сети Интернет).

Имитационные формы трансляции практик предполагают взаимодействие авторов и заинтересованных педагогов и заключаются также в визуальном представлении образцов деятельности. Формы, используемые научно-методическим центром: открытые занятия и мероприятия;

обучающие семинары; мастер-классы; выставки-презентации; целевые программы.

В рамках научно-методического центра ключевым является интерактивный механизм. Он заключается в совместном участии субъектов взаимодействия. При этом акцент переносится с отработанных способов действий на процессы переопределения ситуации, адаптации практики к новым условиям. Интерактивные формы предполагают активное взаимодействие авторов практик и заинтересованных педагогов в процессе творческих мастерских и педагогических стажировок.

Остановимся на форме педагогической стажировки подробнее. Впервые понятие «стажировка» появилось в письме Государственного комитета РФ по высшему образованию от 15 марта 1996 г. № 18–34–44ин/18–10 «Об организации и проведении стажировки специалистов». В этом документе стажировка определяется как один «из видов дополнительного профессионального образования специалистов и осуществляется в целях формирования и закрепления на практике профессиональных знаний, умений и навыков, полученных в результате теоретической подготовки» [7]. В настоящее время понятие стажировки несколько изменилось и относительно педагогической деятельности понимается «как основная часть деятельностного блока образовательной программы дополнительного профессионального образования, которая реализуется на базе инновационных общеобразовательных учреждений базовых площадок на основе системно-деятельностного подхода» [12].

В контексте нашего проекта под стажировкой мы понимаем включение педагога в процесс реализации актуальной педагогической практики. Это имеет ряд преимуществ.

Во-первых, стажировка имеет практико-ориентированный характер, т.е. максимально приближена к практической деятельности слушателя, что позволяет обеспечить единство теории и практики.

Во-вторых, стажировка стимулирует формирование собственного профессионального опыта слушателя. Она включает самостоятельную теоретическую подготовку, а также индивидуальные задания практического (педагогического) или исследовательского характера. А это позволяет слушателю самостоятельно определить новые, личностные направления изучения теории и практики, усиливает роль полученных методических знаний в практической деятельности, что в конечном итоге ведет к профессиональному росту.

В-третьих, происходит двунаправленный процесс: знакомство с опытом коллег и накопление собственного профессионального опыта педагога, которое эффективно происходит в процессе анализа и собственных проблем педагогической деятельности, и достижений автора актуальной практики, в процессе обмена профессиональным опытом и т.д.

В-четвертых, стажировка имеет индивидуальный характер независимо от того, проходит ее педагог индивидуально или в группе слушателей. Каждая стажировка имеет индивидуальный план и индивидуальные задания, которые направлены на решение конкретных профессиональных задач совершенствования профессионального мастерства конкретного педагога.

Особую роль стажировка играет для школьных команд педагогов. Она позволяет не только изучить актуальную педагогическую практику, транслируемую коллегами, но и на основе коллективной рефлексии, творческого осознания этой практики предложить программу изменений образовательного процесса своего образовательного учреждения.

Общая схема стажировки по актуальной педагогической практике педагога включает вводный блок, блок аналитического участия в реализации практики (присутствие на 7–10 занятиях, уроках, раскрывающих суть педагогической практики с последующим анализом автора практики и слушателей), блок проектирования (создание собственных интеллектуальных продуктов в рамках изучаемой актуальной педагогической практики), блок профессиональных проб (проведение стажерами занятий, уроков в рамках изучаемой актуальной педагогической практики).

Таким образом, предъявление актуальных практик через различные механизмы трансляции позволяет решить разные задачи: обеспечить доступность описания педагогической практики потенциальным пользователям (семиотический); формировать и развивать у педагогов мотивацию на изучение актуальных практик (имитационный); развивать актуальные педагогические практики на муниципальном уровне (интерактивный).

Кроме того, деятельность научно-методического центра предполагает два взаимосвязанных направления деятельности:

— диагностика и самодиагностика уровня профессиональной деятельности. Ее задача — выделить субъекта динамики профессионального роста;
— составление индивидуальной программы профессионального ро-

ста. Ее задача — обеспечить субъектную траекторию профессионального движения.

Эти направления деятельности напрямую отражают концептуальный замысел центра по формированию педагогического сознания педагогов. Заинтересованный педагог в рамках научно-методического центра может осуществить следующие этапы самоопределения: установление своих собственных профессиональных особенностей, черт, качеств, возможностей, способностей, трудностей; выбор «планки» для себя, точки отсчета, координат на основе этапов профессионализма; определение своих наличных, уже имеющихся к сегодняшнему дню профессиональных качеств, соответствующих требуемым нормам этапа; предвосхищение своих завтрашних потенциальных качеств, соответствующих требуемым нормам этапа профессионализма; построение своих целей, задач, планов (близких, среднеотдаленных, отдаленных) для развития в обозначенном направлении профессионализма; процесс освоения актуальных педагогических практик; пересамоопределение.

Заключение. Данный проект рассматривается его авторами как долгосрочный. Он предполагает поэтапное осмысление и предъявление актуальных педагогических практик города Владивостока. Определяя перспективы проекта, необходимо подчеркнуть, что проект должен стать основой для формирования педагогического сообщества г. Владивостока, готового создавать, проектировать варианты решений, предъявлять актуальные педагогические практики, «выращивать» новый опыт и предлагать его для использования другим субъектам. При этом творческие педагоги и лучшие образовательные организации будут расширять свой потенциал, реализовать возможности, участвовать в совместных проектах, взаимодействуя с коллегами системы образования г. Владивостока, преодолевая определенную разобщенность субъектов образовательных отношений.

Именно научно-методический центр актуальных педагогических практик обеспечит поиск решений актуальных проблем, когда каждый профессионал не только находит необходимые решения, но и получает возможность их применять «здесь и сейчас» в собственной педагогической деятельности и деятельности коллег; реализацию идей практической направленности и целесообразности, формирование актуальных педагогических практик, выполнение прикладных и востребованных разработок, что обеспечено объединением заинтересованных участников;

педагогическую деятельность, обладающую большим потенциалом для профессиональной самореализации и саморазвития как авторов педагогических практик, так и их слушателей; привлекательность работы в команде, где собираются профессионалы достаточно высокого уровня, востребованность самого процесса проектной работы; возможность повысить статус учителя как члена педагогического сообщества.

В результате успешной реализации проекта возможно создание автономной методической образовательной организации, имеющей гибкую организационную модель внутрикорпоративного обучения, ориентированную на создание рабочих творческих команд по проблемным вопросам деятельности образовательной организации и актуальные педагогические практики.

Литература

1. *Богданова В. О.* Педагогический конструктивизм: образование как адаптация // Философия образования. 2012. № 5. С. 41–46.
2. *Козиев В. Н.* Самообразование и самооценка учителя // Психологические проблемы самообразования учителя. М., 1986. С. 19.
3. *Лернер И. Я.* Педагогическое сознание — явление действительности и категория науки // Советская педагогика. 1985. № 3. С. 52–57.
4. *Митина Л. М.* Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. М.; СПб: Нестор-История, 2014. 376 с.
5. *Митина Л. М.* Учитель как личность и профессионал. М.: Дело, 1994. 215 с.
6. *Невзоров М. Н.* Практическое ЧеловековЕдение и педагогическое ЧеловековедЕние. Владивосток: ДВФУ, 2017. С. 240.
7. *Петухова Г. В., Петухов С. Ю.* Стажировка как форма повышения квалификации педагогов на базе общеобразовательной организации // Педагогическое мастерство: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2015 г.). М.: Буки-Веди, 2015. С. 190–193 [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://moluch.ru/conf/ped/archive/151/7907 (дата обращения: 11.02.2018).
8. *Ронзин Д. В.* Профессиональное сознание учителя как научно-практическая проблема // Психологический журнал. 1991. № 5. С. 65–72.
9. *Рубинштейн С. Л.* Человек и мир. М.: Наука, 1997. С. 175–187.
10. *Саврасов В. П.* Особенности развития профессионального самосознания молодого учителя: автореф. дис. … канд. психол. наук. Л., 1986.17 с.
11. *Соломатин А. М.* Роль профессиональных сообществ в реализации инновационных образовательных проектов // Непрерывное образование: XXI век. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://lll21.petrsu.ru/journal/article.php?id=2952 (дата обращения: 10.03.2018).
12. *Чипышева Л. Н.* Стажировка как форма повышения квалификации педагогических работников // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. Челябинск: ЧИППКРО. 2012. № 4. С. 67–77.

GYMNASIUM AS SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL CENTRE OF TOPICAL PEDAGOGICAL PRACTICES

The article deals with the formation of pedagogical consciousness and its impact on the quality of teaching practice. The author offers a pedagogical project, the implementation of which involves the possibility of purposeful formation of professional consciousness in the

process of translation (on the psychological and pedagogical foundation) of a wide range of relevant pedagogical practices, that is, practices that meet the challenges of education from the future.

Keywords: pedagogical community, pedagogical consciousness, actual pedagogical practice, scientific and methodical center, model of professional development, the mechanism of translation of pedagogical practice, pedagogical training.

References

- *Bogdanova V. O.* Pedagogicheskij konstruktivizm: obrazovanie kak adaptaciya // Filosofiya obrazovaniya. 2012. № 5. S. 41–46. [In Rus].
- *Chipysheva L. N.* Stazhirovka kak forma povysheniya kvalifikacii pedagogicheskih rabotnikov // Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov. Chelyabinsk: CHIPPKRO. 2012. № 4. S.67–77. [In Rus].
- *Koziev V. N.* Samoobrazovanie i samoocenka uchitelya // Psihologicheskie problemy samoobrazovaniya uchitelya. M., 1986. S. 19. [In Rus].
- *Lerner I. Ya.* Pedagogicheskoe soznanie — yavlenie dejstvitel'nosti i kategoriya nauki // Sovetskaya pedagogika. 1985. № 3. S. 52–57. [In Rus].
- *Mitina L. M.* Psihologiya lichnostno-professional'nogo razvitiya sub"ektov obrazovaniya. M.; SPb: Nestor-Istoriya, 2014. 376 s. [In Rus].
- *Mitina L. M.* Uchitel' kak lichnost' i professional. M.: Delo, 1994. 215 s. [In Rus].
- *Nevzorov M. N.* Prakticheskoe ChelovekovEdenie i pedagogicheskoe ChelovekovedEnie. Vladivostok: DVFU, 2017. S. 240. [In Rus].
- *Petuhova G. V., Petuhov S. Yu.* Stazhirovka kak forma povysheniya kvalifikacii pedagogov na baze obshcheobrazovatel'noj organizacii // Pedagogicheskoe masterstvo: materialy VI mezhdunar. nauch. konf. (g. Moskva, iyun' 2015 g.). M.: Buki-Vedi, 2015. S. 190–193. [Elektronnyj resurs]. URL https://moluch.ru/conf/ped/archive/151/7907/ (data obrashcheniya: 11.02.2018).
- *Ronzin D. V.* Professional'noe soznanie uchitelya kak nauchno-prakticheskaya problema // Psihologicheskij zhurnal. 1991. № 5. S. 65–72. [In Rus].
- *Rubinshtejn S. L.* Chelovek i mir. M.: Nauka, 1997. S. 175–187. [In Rus].
- *Savrasov V. P.* Osobennosti razvitiya professional'nogo samosoznaniya molodogo uchitelya: avtoref. dis. … kand. psihol. nauk. L., 1986.17 s. [In Rus].
- *Solomatin A. M.* Rol' professional'nyh soobshchestv v realizacii innovacionnyh obrazovatel'nyh proektov // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. 2015. № 4 (12) [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: https://lll21.petrsu.ru/journal/article.php?id=2952 (data obrashcheniya: 10.03.2018).

УДК 37.048.45

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЕКТ «ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПРОБЫ В ШКОЛЕ» КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНЫХ КАЧЕСТВ ШКОЛЬНИКА

И. Н. Головина

Заместитель директора по учебно-воспитательной работе, МБОУ «Центр образования №28 с углубленным изучением иностранных языков г. Владивостока»
E-mail: golovin_94@inbox.ru

Irina N. Golovina
Deputy Director for Educational and Upbringing Work, Education Centre No. 28 with in-depth teaching of foreign languages, Vladivostok, Russia

Е. Ф. Зачиняева

Кандидат педагогических наук, доцент департамента психологии и образования Школы искусств и гуманитарных наук, Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток
E-mail: elena10fz@gmail.com

Elena F. Zachinyaeva
PhD (Education), Associate Professor of the Department of Psychology and Education, School of Arts and Humanities, Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russia

Авторами представлен опыт разработки и частичной реализации педагогического проекта «Профессиональные пробы в школе» на базе МБОУ «Центр образования № 28 с углубленным изучением иностранных языков г. Владивостока». Проект разработан группой учителей и ставит своей целью подготовку выпускника, обладающего развитыми субъектными качествами и способного осуществить осознанный выбор профессии.

Авторы статьи, опираясь на работы выдающихся ученых в области психологии субъекта, понимают субъектные качества как необходимое условие становления у взрослеющего человека субъектности — способности управлять своими действиями, планировать способы своих действий, реализовывать намеченные программы, контролировать ход и оценивать результаты своих действий, рефлексивно относиться ко всему ходу совершаемой деятельности.

Важными факторами развития субъектных качеств школьника рассматриваются среда, в которую погружен взрослеющий человек, и взрослые, обладающие субъектностью, для которых субъектное начало человека является ценностью.

Обосновывается мысль о том, что наиболее эффективным средством развития субъектных качеств школьника может стать педагогический проект, который в той или иной степени обеспечивает личностные приращения всех участников

Как цитировать статью: Головина И. Н., Зачиняева Е.Ф. Педагогический проект «Профессиональные пробы в школе» как средство развития субъектных качеств школьника // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 2, № 5 (55). С. 110–126.

проектной деятельности: и детей, и взрослых.

Последовательно описываются основные этапы работы над проектом: замысел, моделирование, конструирование, перспективное планирование, пилотная апробация.

Представлен паспорт проекта, его методическое обеспечение, разработан план мероприятий по реализации проекта, спрогнозированы результаты реализации проекта. Кроме того, в статье размещены некоторые рабочие документы, позволяющие технологизировать подготовительный этап, руководителю организации получить целостное представление о проекте, а координатору — отследить согласованное взаимодействие всех участников, что зачастую в педагогической среде дает сбой.

В конце статьи сформулированы промежуточные выводы по реализации начальных этапов проекта.

Ключевые слова: *педагогический проект, субъектные качества, субъект деятельности, субъектность, профессиональные пробы, проектная деятельность, профессии будущего.*

На сегодняшний день внедрение и реализация федерального государственного стандарта нового поколения определяют новый социальный заказ к системе образования. На первый план выходит личность школьника, его способность к самоопределению и самореализации, к самостоятельному принятию решений и доведению их до исполнения, к рефлексивному анализу собственной деятельности.

С другой стороны, современное общество требует от выпускника наличия субъектных качеств. В. Е. Лепский описывает современное состояние страны как «бессубъектность», выделяя ее главные симптомы: «блокировка рефлексии, неспособность адекватно воспринять и оценить сложившуюся ситуацию, подняться над ней, самоопределиться и самоидентифицироваться; отсутствие смелых, хорошо обдуманных „прорывных“ идей и готовности, умело взаимодействуя с другими объектами, их реализовать» [7, с. 18].

В данном контексте можно трактовать вызов к образованию как антропологический, предполагающий, что школа должна стать пространством развития каждого человека, создавая тем самым условия становления жизнеспособного общества. Необходимо обеспечить становление в каждом человеке его субъектности.

В работах С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, В. А. Петровского, А. Г. Асмолова субъектность представлена как системная характеристика

деятельности, под которой понимают способность человека проявлять собственную автономную активность. Это означает способность управлять своими действиями, планировать способы своих действий, реализовывать намеченные программы, контролировать ход и оценивать результаты своих действий, рефлексивно относиться ко всему ходу совершаемой деятельности [1; 6; 10; 12].

Субъектность — это качественная характеристика, которая развивается в течение всей жизни человека, но возникновение и первичное овладение происходит в детстве и в период обучения в школе. В работах В. И. Слободчикова представлены этапы развития субъектности: субъект действия — субъект собственного действия — субъект деятельности — субъект собственной деятельности. Процесс развития субъектности можно представить как постепенное овладение ребенком способностью управлять своей деятельностью: осознавать потребность, проявлять инициативу, ставить цели, планировать деятельность, самостоятельно осуществлять этапы собственной деятельности, оценивать результат и рефлексировать примененные способы действий [5].

Важными факторами развития субъектности школьника становится среда, в которую погружен взрослеющий человек, и взрослые, обладающие субъектностью, для которых субъектное начало человека является ценностью. Такие взрослые последовательно сопровождают взросление ребенка, выводя его в позицию субъекта собственной деятельности.

Важно понимать, что возникновение субъектности возможно только при активной деятельности самого человека. Организовать самостоятельную активную деятельность школьников в урочное время достаточно сложно, поэтому в поиске средств развития субъектности школьника необходимо обратиться к возможностям внеурочных форм, а именно к профориентационной работе.

Совсем недавно Владимир Владимирович Путин в Послании Федеральному собранию предложил запустить с нового учебного года проект ранней профориентации школьников «Билет в будущее»: «Он позволит ребятам попробовать себя в деле, в будущей профессии в ведущих компаниях страны» [11].

В ключе высказанных президентом идей о ранней профориентации инициативная группа учителей «Центра образования № 28» (далее — школа) разработала педагогический проект «Профессиональные пробы в школе», основную идею которого можно сформулировать в слогане

«Испытай себя в пробах, обдумай выбор, построй свой путь. Стань автором собственной жизни».

Педагогический проект «Профессиональные пробы в школе» направлен на реализацию двух целей: первая — подготовка школьников к осознанному выбору профессии, вторая — развитие субъектных качеств школьников.

В определении субъектных качеств школьников авторы статьи разделяют позицию исследователей Горбунова А. А., Медниковой Л. А., Сергеевой Е. Д., Скрипник Н. М. и относят к ним инициативность, самостоятельность, стремление к достижению результата, рефлексивность [4; 8; 13; 14].

Остановимся на определении категории проекта. Ответим на вопрос: почему наш проект считаем педагогическим? Ответ на этот вопрос находим в работе И. А. Колесниковой «Педагогическое проектирование». По ее мнению, педагогический проект направлен на качественное изменение всех участников — как детей, ради которых проект организуется, так и взрослых, организующих этот процесс [5]. Для нас в организации такой сложной, многокомпонентной деятельности, как проект, приоритетным является развитие субъектных качеств воспитанников, а не количество профессиональных проб, которые будет способна организовать администрация школы.

Педагогическое проектирование позволяет наполнить новыми смыслами педагогическую действительность через два важных шага: первый шаг — создание в сознании участников проекта новой педагогической реальности на основе погружения в теорию и знакомства с опытом лучших школ, второй шаг — воплощение «идеального должного» в образовательную действительность школы [9].

Работа над проектом была осуществлена через ряд этапов:

Этап замысла — осознание проблемы дефицита условий для развития субъектных качеств школьников в образовательной среде школы, зарождение идеи, анализ ресурсов, учет исторического наследия школы, принятие решения о начале проекта администрацией образовательной организации.

Этап моделирования — погружение в научное и методическое знание по проблемам развития субъектных качеств школьника, организации профессиональных проб, а также знакомство с методическим опытом профориентационной работы отечественных и зарубежных образо-

вательных организаций, изучение материалов «Атласа новых профессий», обсуждение со школьниками профессий будущего, оформление концепции проекта.

Кроме того, происходит представление (моделирование) каждым заинтересованным участником образа деятельности будущей структуры, реализующей проект. Продумываются процедуры и операции, согласовываются цели и направления деятельности участников. Планируется личный и групповой вклад в реализацию проекта. В школе создается организационная структура — Центр профессиональных проб «100 дорог», а также проектный офис. Разрабатывается модель деятельности Центра «100 дорог». Модель деятельности Центра представлена на Рис. 1.

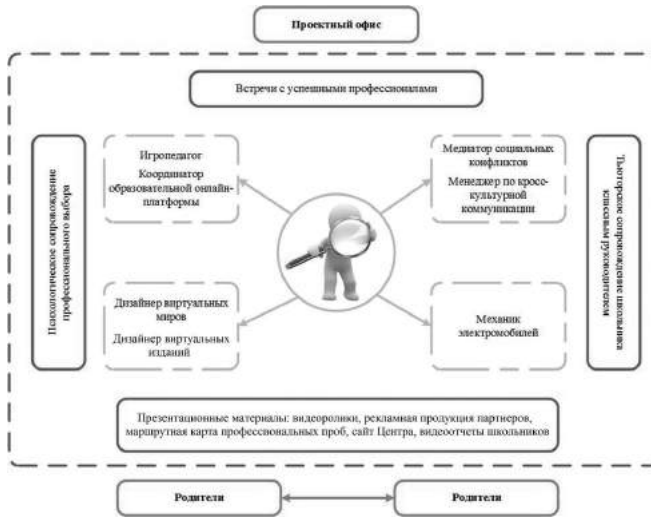


Рисунок 1. Модель деятельности Центра «100 дорог»

Этап конструирования — разработка профессиональных проб учителями — участниками проекта, проектирование педагогической деятельности, направленной на развитие субъектных качеств школьников в профессиональных пробах, разработка критериев эффективности проекта.

Данный этап потребовал серьезной теоретической работы по осмыслению каждого элемента выстраиваемой системы. Учителя — участни-

ки проекта совместно с детьми выбрали шесть профессий будущего, в которых детям было интересно попробовать свои силы: игропедагог, координатор образовательной онлайн-платформы, дизайнер виртуальных миров, дизайнер виртуальных изданий, медиатор социальных конфликтов, менеджер по кросскультурной коммуникации [3].

Следующим шагом стало изучение сущности и специфики выбранных профессий. Оказалось, что они уже существуют, некоторые вузы страны в недавнее время начали подготовку специалистов в данных областях. У участников проекта возник вопрос: как мы можем обучить школьников, не владея даже элементарными навыками выбранной профессии? Поиск ответа на данный вопрос стал ключевым в осмыслении и затем изменении педагогической позиции участников проекта.

Здесь возникло две темы для размышления. Первая — еще раз обратившись к сути понятия «профессиональная проба» в работах В. И. Блинова, И. С. Сергеева, мы уточнили, что целью профессиональных проб не является профессиональная подготовка или ознакомление с доступными школьнику элементами выбранной профессиональной деятельности. Ключевой задачей профессиональной пробы становится погружение ребенка в социально-профессиональный контекст с соответствующими атрибутами, атмосферой, культурой, социальным смыслом профессии.

Результатом пробы должно стать «ощущение себя в (данной) профессии», что обеспечит долговременную перспективно-прогностическую мотивацию [2, с. 16]. В этой связи задачей педагога, организующего профессиональную пробу, становится создание условий для погружения школьников в контекст профессии, принятие обучающимся на себя роли специалиста, выполняющего определенные профессиональные задачи. Однако такой поворот не исключает необходимости овладения некоторыми профессиональными навыками (данной) профессии. Разрешение проблемной ситуации, связанной с некомпетентностью педагогов в сфере выбранной профессиональной пробы, произошло при осмыслении цивилизационных вызовов. С этим связана вторая тема наших размышлений.

Идея смены типа межпоколенческих отношений с постфигуративной культуры на кофигуративную (М. Мид) может быть апробирована в проекте. Уже на данный момент мы видим, что дети в большей степени владеют IT-компетенциями, чем взрослые. Почему бы не выстроить педагогическое взаимодействие в профессиональных пробах на равных:

мы учимся у детей, дети учатся у нас? Большинство профессий будущего разворачивается в цифровой среде. Главное — это направить свойственную детям активность в нужное русло, поддержать увлеченность, помочь выстроить план действий, преодолеть возникающие трудности и довести дело до конца. Именно на это и были впоследствии направлены усилия педагогов при проектировании педагогической деятельности по развитию субъектных качеств школьников. Результатом усилий стали разработанные рабочие программы профессиональных проб.

Этап перспективного планирования — разработка документа по планированию конкретных совместных действий участников проекта. Здесь происходит определение общего количества заданий по проекту, оценка времени, подготовка необходимых ресурсов, определение последовательности шагов реализации проекта, выявление рисков и подготовка технологических карт.

Одновременно были определены критерии и показатели эффективности проекта, разработан диагностический инструментарий мониторинга динамики субъектных качеств школьников, дневник профессиональных проб.

Представим основные документы, разработанные на этом этапе. Паспорт проекта представлен в Таблице 1.

Таблица 1

Паспорт проекта «Профессиональные пробы в школе»

Основания для разработки проекта	Реализация ФГОС основного общего образования
Потенциальные заказчики и потребители	Заказчики: администрация МБОУ «Центр образования № 28 с углубленным изучением иностранных языков г. Владивостока» (далее — МБОУ «ЦО № 28») Потребители: обучающиеся МБОУ «ЦО № 28», родители МБОУ «ЦО № 28»
Рабочее название проекта	«Профессиональные пробы в школе»
Разработчики	Педагоги МБОУ «ЦО № 28»: Прозорова Марина Владимировна, Сердюк Альфия Фаридовна, Фролова Ольга Александровна, Кирюшкина Алиса Александровна, Воронцова Виктория Викторовна, Крутько Юлия Борисовна, Стратилат Карина Николаевна
Автор идеи	Соколова Светлана Викторовна, директор МБОУ «ЦО № 28»
Руководитель проекта	Головина Ирина Николаевна, заместитель директора по учебно-воспитательной работе МБОУ «ЦО № 28»

Научный консультант	Зачиняева Елена Федоровна, к.п.н., доцент кафедры теории и методики профессионального образования Школы педагогики ДВФУ (далее — ТМПО ШП ДВФУ)
Ведущая идея проекта	Организация профессиональных проб с целью развития субъектных качеств школьников и подготовки их к осознанному выбору профессии
Цель	Обеспечить научно обоснованную проектную деятельность школьников в профессиональных пробах с целью развития субъектных качеств и подготовки к осознанному выбору профессии
Задачи	1. Осмыслить понимание сущности субъектных качеств в психолого-педагогической науке. 2. Рассмотреть профессиональные пробы в аспекте развития субъектных качеств. 3. Уточнить профессии будущего в «Атласе новых профессий» и разработать профессиональные пробы на базе МБОУ «ЦО № 28». 4. Разработать теоретическую модель развития субъектных качеств школьников в профессиональных пробах. 5. Осуществить конструирование процесса развития субъектных качеств в профессиональных пробах. 6. Представить управление проектом через иерархическое разбиение проекта на рабочие задания, направленные на главную цель проекта. 7. Разработать методическое обеспечение деятельности Центра (рабочие программы профессиональных проб, дневник профессиональных проб, методические рекомендации по управлению Центром).
Целевая аудитория	Педагоги, обучающиеся 8–10 классов МБОУ «Центр образования № 28 с углубленным изучением иностранных языков г. Владивостока», родители.
Ожидаемые эффекты и результаты	1. Развитие субъектных качеств школьников. 2. Готовность школьников к осознанному профессиональному самоопределению. 3. Открытие Центра профориентации в МБОУ ЦО № 28 «100 дорог». 4. Увеличение числа охваченных профессиональными пробами учащихся (60% — 80%). 5. Повышение уровня дополнительного образования в школе. 6. Каникулярные профильные смены с охватом детей микрорайона.

Предполагаемые продукты	— Рабочие программы профессиональных проб; — Стенды и буклеты, посвященные деятельности Центра профориентации «100 дорог»; — Печатная продукция участников профессиональных проб: книги, журналы, образовательные онлайн-платформы, методические рекомендации к организации профессиональных проб по профессиям будущего.
Возможные риски	1. Несоблюдение сроков реализации проекта. 2. Низкая активность школьников при организации профпроб.
Жизненный цикл проекта	***Аналитический этап (май 2017)*** Определение проблемы, анализ ресурсов, создание рабочей группы, участие и победа в конкурсе на получение гранта главы города Владивостока в сфере образования. ***Этап замысла (июнь-октябрь 2017)*** Теоретическое осмысление феномена субъектности и ознакомление с передовыми практиками участниками проекта. Проведение консультаций с представителями кафедры ТМПО ШП ДВФУ, Управлением образования г. Владивостока, Попечительским советом школы, социальными партнерами. ***Этап моделирования (октябрь-ноябрь 2017)*** Разработка теоретической модели процесса развития субъектных качеств школьников в профессиональных пробах. Создание структурной модели Центра «100 дорог». ***Этап конструирования (декабрь2017 — январь 2018)*** Определение сфер профессиональной деятельности (типы профессиональных проб). Разработка циклограммы профессиональных проб. Выбор организационных форм: коллективно-творческое дело, индивидуально-групповые консультации, встречи с профессионалами. Определение методов: проектный, информационно-справочный, самооценивания. Разработка критериев эффективности проекта. ***Этап планирования (январь 2018)*** Создание модели управления проектом. Иерархическая разбивка проекта на рабочие задания. ***Этап пилотного проекта (январь 2018 — май 2018)*** Апробирование и анализ результатов пилотного проекта, внесение корректировок. ***Этап реализации проекта (сентябрь 2018 — май 2020)***
Критерии эффективности проекта	1. Количество проведенных профессиональных проб в год — не менее 20. 2. Количество детей, задействованных в одной профессиональной пробе,— не менее трех. 3. Количество детей, задействованных в одной профессиональной пробе за год,— не менее 80-ти. 4. Количество педагогов, которые будут участвовать в проекте,— не менее пяти.

	5. Количество педагогов, которые включатся в проект дополнительно,— не менее двух.
Допущения	1. Благодаря профессиональным пробам появится интерес к будущим профессиям. 2. Качественная программа профессиональных проб заинтересует тех учащихся, которые еще не включились в работу. 3. Качественная программа профессиональных проб заинтересует тех педагогов, которые еще не организовали свою профессиональную пробу. 4. Возникнет совместное ценностно-смысловое поле всего педагогического коллектива.

Разработанный паспорт проекта был обсужден на производственном совещании со всем педагогическим коллективом школы, представлен Попечительскому совету школы. С некоторыми рекомендациями и замечаниями проект был одобрен и утвержден.

С целью согласования всех действий участников проекта была разработана иерархическая схема разбиения на рабочие задания, она представлена в Таблице 2. Данная схема показывает взаимосвязи между всеми заданиями по проекту и помогает руководителю организации получить целостное представление о проекте, а координатору — отслеживать согласованное взаимодействие всех участников.

Таблица 2

Иерархическая схема разбиения на рабочие задания

Планирование проекта «Профессиональные пробы в школе»			
Проектный офис			
Директор школы	Попечительский совет школы	Координатор Центра «100 дорог»	Заместитель директора по воспитательной работе
Договоренности с внешними партнерами образовательной организации Выставочная продукция (стенды, буклеты) Кабинеты и оборудование, расходы на полиграфическую продукцию в профессиональных пробах План жизненного цикла проекта Мониторинг продуктивности реализации проекта на каждом этапе			
Педагог-психолог	Координатор Центра «100 дорог»	Классный руководитель	Руководители профессиональных проб
Оказывает психологическое сопровожде	Организует встречи с успешными представителями разных	Разрабатывает с учеником индивидуальный мар-	Организуют профессиональные пробы

ние учащихся в профессиональных пробах	профессий с периодичностью раз в месяц	шрут прохождения профпроб. Стимулирует, поощряет, поддерживает ребенка в профессиональных пробах.	таким образом, чтобы развивались субъектные качества школьника

В Таблице 3 представлена общая последовательность выполнения заданий по проекту «Профессиональные пробы в школе» через список заданий.

Таблица 3

Общий список заданий по проекту

№	Задание	График	Ответственный	Партнеры и материалы
1.	Довести информацию о проекте до детей 8-х — 10-х классов и их родителей	Май 2018 г.	Прозорова М. В., Головина И. Н.	Буклеты
2.	Изготовить информационный стенд о проекте	Май 2018 г.	Головина И. Н.	Полиграфическое агентство «Мир рекламы»
3.	Подготовить дневники профессиональных проб	Май 2018 г.	Прозорова М. В	Бумага, принтер
4.	Организовать мероприятие «День профессии», приуроченное ко Дню рождения МБОУ «ЦО № 28»	Сентябрь 2018 г.	Прозорова М. В	
5.	Провести одну встречу клуба «Беседы о будущем»	Сентябрь 2018 г.	Стратилат К. Н.	Бумага, дневники профессиональных проб
6.	Провести классные часы по теме «Профессии будущего» и записать детей на профессиональные пробы	Сентябрь 2018 г.	Классные руководители	Проектор, бумага, фломастеры, дневники профессиональных проб

7.	Организовать деятельность детей в профессиональных пробах	Сентябрь 2018 г.— май 2019 г.	Руководители профпроб	Информационный стенд, дневники профессиональных проб
8.	Провести итоговое мероприятие	Май 2019 г.	Руководители профпроб, классные руководители, координатор	Проектор, призы, грамоты
Подготовил: координатор проекта			Утвердил: директор школы	

В книге Джозефа У. Вайса и Роберта К. Высоцки «Пять стадий управления проектом» после составления общего списка заданий по проекту рекомендуется написать техническое задание по каждому пункту общей схемы. Техническое задание представляет собой документ, содержащий подробное описание предстоящей деятельности каждого участника, в котором отражены в точных кратких формулировках необходимые временные затраты, ожидаемые результаты и продукты, смета, необходимое оборудование и материалы. Этот документ позволяет руководителю осуществлять контроль, обеспечить согласование действий всех участников, принимать быстрые решения при возникновении непредвиденных обстоятельств [16].

В Таблице 4 приведен пример технического задания к профессиональной пробе «Игропедагог».

Таблица 4

Техническое задание к профессиональной пробе «Игропедагог»

Название пробы: Игропедагог			Организатор пробы: ФИО учителя		
№	Название этапа	Описание	Начало (дата)	Конец (дата)	Организация деятельности
1	Подготовительный	Установочная встреча педагога с детьми, ознакомление с профессией, сбор информации	7.09	14.09	Презентации проектов прошлых лет. Литература по профессии «Игропедагог»
2	Концептуализация	Самостоятельный выбор школьниками учебного предмета и класса, в котором будет проведена профессиональная проба.	14.09	20.09	Беседа, дискуссия, мозговой штурм, прием «Знаю — Хочу узнать — Узнал»

		Выбор темы по учебному предмету и рождение замысла игрового модуля. Построение ориентировочной схемы действий			
3	Планирование	Построение плана действий. Самообразование. Обсуждение вариантов. Подбор ресурсов для составления игрового модуля	21.09	30.09	Самостоятельная работа, групповая работа, семинар
4	Конструирование	Процесс работы по созданию игрового модуля	01.10	01.11	Самостоятельная и групповая работа, изготовление раздаточного материала к игровому модулю (настольные игры, карточки, костюмы)
5	Практический	Проведение участниками профессиональной пробы урока в виде игрового модуля, работа с ребятами в классах	01.11	03.11	Согласование с учителями-предметниками
6	Контрольно-коррекционный	Анализ успехов и ошибок, поиск способов коррекции	05.11	06.11	Групповая рефлексия
7	Рефлексивный	Осмысление привлекательности процесса для себя, привлекательности «себя-в-профессии», рефлексия своих способностей к педагогической деятельности, понимание социальной значимо	07.11	12.11	Заполнение дневников профессиональной пробы

		сти профессии педагога			
Подготовил				Утвердил	

Апробирование и анализ результатов пилотного проекта, внесение корректировок.

Реализация пилотного проекта позволила получить первые результаты. Участники проекта, пройдя этапы работы над ним от замысла до планирования, осуществив все подготовительные работы, организовали проведение некоторых профессиональных проб и убедились в эффективности данного проекта в аспекте развития субъектных качеств. Также педагогов воодушевила включенность самих школьников в необычный для них способ взаимодействия с учителями, когда и дети, и учителя на равных изучали профессию будущего «игропедагог» и осуществляли ее апробацию с учениками пятых классов на уроке русского языка.

Профессиональные пробы, организованные по структуре как проектная деятельность, становятся прекрасным средством для развития субъектных качеств школьников, у которых появляется способность управлять своей активностью на более и более высоких уровнях организации деятельности. По терминологии В. И. Слободчикова, профессиональные пробы позволяют развивать субъектность школьника на этапе субъекта деятельности.

Школьники с интересом приняли участие в профпробе «Игропедагог», проявили инициативу в выборе учебного предмета, поиске игровых средств для создания модуля. Самостоятельно, при поддержке педагога, разрабатывали содержание игрового модуля, планировали путь достижения принятой цели, выбирали наиболее рациональные способы действий, исходя из критерия «усвоение учебного материала по теме». Педагог всегда был рядом и помогал не отклониться от построенного плана и довести дело до конца. Важным моментом является то, что внешняя мотивация участия в профпробе в виде отметки по предмету отсутствует. Опорой для осуществления этой деятельности для школьников стала внутренняя мотивация «примерить на себя» профессию, а также искреннее стремление помочь ребятам из пятого класса изучить тему в захватывающей форме. Немаловажной была моральная поддержка организатора пробы, классного руководителя, родителей. Учителя — организаторы профессиональных проб предполагают, что прохождение

школьником цикла профпроб непременно приведет к развитию таких субъектных качеств, как инициативность, самостоятельность, стремление к достижению результата, рефлексивность.

Частичная апробация проекта позволила осмыслить риски:

— неприятие частью педагогического коллектива идеи проекта и связанное с этим ограничение на количество возможных профессиональных проб;
— трудности вовлечения обучающихся в проект (инициативность и активность ребят необходимо воспитывать с начальной школы);
— трудности поиска достоверной информации о мире профессий будущего и ее недостаточность;
— недостаток консультантов, способных осуществлять профессиональное консультирование по профессиям будущего;
— технические риски (скорость интернет-соединения);
— расхождение между профессиональными планами обучающихся и ограниченным набором профессиональных проб, предлагаемых в проекте.

Работа над проектом, частичной его реализацией, многочисленные презентации и защиты замысла проекта «Профессиональные пробы в школе» на научно-методических встречах позволили увидеть и «изменения людей, осуществляющих проект» [5] — изменения у педагогов в отношении к субъектности ученика.

Включение в работу над проектом, по отзывам педагогов, привело к пониманию такой ценности образования, как субъектность ребенка, пониманию необходимости ее последовательного и систематического взращивания. Педагоги стали говорить о собственной субъектности, о том, что работа над организацией профессиональной пробы позволила ощутить себя в позиции творца, совместные продолжительные мозговые штурмы вызвали переживание чувства единения, рождения общего ценностно-смыслового поля в педагогическом коллективе.

По сути, совместная разработка педагогического проекта и его апробация привела к рождению в нашей школе команды педагогов, способных стать субъектами развития школы, а это очень значимый промежуточный результат.

Литература

1. *Асмолов А. Г.* Психология личности: культурно-историческое понимание развития чело-

века. М.: Смысл: Академия, 2010. 448 с.

2. *Блинов В. И., Сергеев И. С.* Профессиональные пробы в школьной профориентации: путь поисков [Электронный ресурс] // Профессиональное образование и рынок труда: электронный научный журнал. 2015. № 4. С. 42–45. Режим доступа: https://cposo.ru/rs/cppk/profmaterial/Blinov_Sergeev_Prof.proby.pdf (дата обращения: 11.11.2018).

3. *Варламова Д., Коричин Д., Песков Д.* и др. Атлас новых профессий. М : Олимп-Бизнес, 2016. 288 с.

4. *Горбунов А. А.* Формирование субъектности подростков в личностно ориентированном образовании: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. Воронеж, 2005. 197 с.

5. *Колесникова И. А., Горчакова-Сибирская М. П.* Педагогическое проектирование: уч. пос. для высш. учеб. заведений / под ред. И. А. Колесниковой. М: Академия, 2005. 288 с.

6. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Книга по требованию, 2012. 130 с.

7. *Лепский В. Е.* Аналитика сборки субъектов развития. М.: Когито-Центр, 2016. 130 с.

8. *Медникова Л. А.* Формирование субъектной позиции младшего школьника в образовательном процессе: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. Кострома, 2010. 250 с.

9. *Невзоров М. Н.* Теоретические основы проектирования антропоориентированного педагогического процесса: дис. … д-ра пед. наук. Хабаровск, 1999. 347 с.

10. *Петровский В. А.* «Субъектность» в пространстве культуры и наяву // Мир психологии. 2015. № 3 (83). С. 14–38.

11. Послание Президента РФ Федеральному собранию от 1 марта 2018 года [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.kremlin.ru/events/president/news/56957 (дата обращения: 02.11.2018).

12. *Рубинштейн С. Л.* Человек и мир / Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1976. С. 253–381.

13. *Сергеева Е. Д.* Формирование субъектности подростков в период предпрофильного обучения: дис. … канд. психол. наук: 19.00.07. Тамбов, 2010. 182 с.

14. *Скрипник Н. М.* Развитие субъектности младших подростков в условиях поддерживающей образовательной среды на этапе перехода в среднюю школу: дис. … канд. психол. наук: 19.00.07. Пятигорск, 2014. 219 с.

15. *Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе: уч. пособие. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. 400 с.

16. *Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах: уч. пособие. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. 432 с.

17. *Weiss J. W., Wysocki R. K.* Five-phase Project Management: A Practical Planning and Implementation Guide. Addison-Wesley Publishing Company, 1992. 121 p.

PEDAGOGICAL PROJECT “PROFESIONAL SAMPLES IN SCHOOL” AS A MEAN OF DEVELOPMENT OF SCHOOLCHILDREN’S PERSONALITY QUALITIES

The authors present an experience of development and partial implementation of the pedagogical project “Professional Sample at School” based on Vladivostok Education Centre No. 28 whith in-depth teaching of foreign languages. The project was developed by a project team consisting of school teachers. It responds to the problem of preparing a graduate with advanced personality (subject) qualities, who can make an informed choice of a profession.

Based on the works of outstanding scientists in the field of subject psychology, the authors take the personality qualities as a necessary condition for development of teenager subjectivity – an ability to manage and plan their actions, implement the planned programmes, monitor the progress and evaluate the results of their actions, make a reflection.

The important factors in the development of students’ personality qualities are a teenager environment and adults who appreciate person’s personality beginning.

The most effective means of developing students’ personality qualities can be a pedagogical project, which provides personal development for all participants of project activity: both children and adults.

The authors consistently describe the main work stages of project: an idea, modeling, construction, perspective planning, approbation.

The article represents the project's passport, its methodological support, a plan of measures for the project implementation, possible project results. In addition, the article contains some documents that allow to technologize the preparatory stage, to give head of organization a holistic view of the project. The coordinator gets an opportunity to track the coordinated cooperation of all the participants, which often fails in pedagogical sphere.

At the end of the article, authors formulate intermediate conclusions of the initial stages of the project implementation.

Keywords: pedagogical project, subject qualities, subject of activity, subjectivity, professional samples, project activity, professions of the future.

References

- *Asmolov A. G.* Psihologiya lichnosti: kul'turno-istoricheskoe ponimanie razvitiya cheloveka. M.: Smysl: Akademiya, 2010. 448 s. [In Rus].
- *Blinov V. I., Sergeev I. S.* Professional'nye proby v shkol'noj proforientacii: put' poiskov [EHlektronnyj resurs] // Professional'noe obrazovanie i rynok truda: ehlektronnyj nauchnyj zhurnal. 2015. № 4. S. 42–45. Rezhim dostupa: https://cposo.ru/rs/cppk/profmaterial/Blinov_Sergeev_Prof.proby.pdf (data obrashcheniya: 11.11.2018).
- *Gorbunov A. A.* Formirovanie sub"ektnosti podrostkov v lichnostno orientirovannom obrazovanii: dis. … kand. ped. nauk: 13.00.01. Voronezh, 2005. 197 s. [In Rus].
- *Kolesnikova I. A., Gorchakova-Sibirskaya M. P.* Pedagogicheskoe proektirovanie: uch. pos. dlya vyssh. ucheb. zavedenij / pod red. I. A. Kolesnikovoj. M: Akademiya, 2005. 288 s. [In Rus].
- *Leont'ev A. N.* Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M.: Kniga po trebovaniyu, 2012. 130 s. [In Rus].
- *Lepskij V. E.* Analitika sborki sub"ektov razvitiya. M.: Kogito-Centr, 2016. 130 s. [In Rus].
- *Mednikova L. A.* Formirovanie sub"ektnoj pozicii mladshego shkol'nika v obrazovatel'nom processe: dis. … kand. ped. nauk: 13.00.01. Kostroma, 2010. 250 s. [In Rus].
- *Nevzorov M. N.* Teoreticheskie osnovy proektirovaniya antropoorientirovannogo pedagogicheskogo processa: dis. … d-ra ped. nauk. Habarovsk, 1999. 347 s. [In Rus].
- *Petrovskij V. A.* «Sub"ektnost'» v prostranstve kul'tury i nayavu // Mir psihologii. 2015. № 3 (83). S. 14–38. [In Rus].
- Poslanie Prezidenta RF Federal'nomu sobraniyu ot 1 marta 2018 goda [EHlektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: http://www.kremlin.ru/events/president/news/56957 (data obrashcheniya: 02.11.2018).
- *Rubinshtejn S. L.* Chelovek i mir / Problemy obshchej psihologii. M.: Pedagogika, 1976. S. 253–381. [In Rus].
- *Sergeeva E. D.* Formirovanie sub"ektnosti podrostkov v period predprofil'nogo obucheniya: dis. … kand. psihol. nauk: 19.00.07. Tambov, 2010. 182 s. [In Rus].
- *Skripnik N. M.* Razvitie sub"ektnosti mladshih podrostkov v usloviyah podderzhivayushchej obrazovatel'noj sredy na ehtape perekhoda v srednyuyu shkolu: dis. … kand. psihol. nauk: 19.00.07. Pyatigorsk, 2014. 219 s. [In Rus].
- *Slobodchikov V. I., Isaev E. I.* Psihologiya obrazovaniya cheloveka: ctanovlenie sub"ektnosti v obrazovatel'nyh processah: uch. posobie. M.: Izd-vo PSTGU, 2013. 432 s. [In Rus].
- *Slobodchikov V. I., Isaev E. I.* Psihologiya razvitiya cheloveka: razvitie sub"ektivnoj real'nosti v ontogeneze: uch. posobie. M.: Izd-vo PSTGU, 2013. 400 s. [In Rus].
- *Varlamova D., Korichin D., Peskov D.* i dr. Atlas novyh professij. M: Olimp-Biznes, 2016. 288 s. [In Rus].
- *Weiss J. W., Wysocki R. K.* Five-phase Project Management: A Practical Planning and Implementation Guide. Addison-Wesley Publishing Company, 1992. 121 p.

УДК 37.02

УПРАВЛЯЮЩАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ПОДРОСТКОВ КАК ОТВЕТ НА ВЫЗОВЫ ИХ ВЗРОСЛЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ СОЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН)

Г.Н.Петрова

Кандидат педагогических наук, доцент департамента социальных и психологических наук, Школа искусств и гуманитарных наук, Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток
E-mail: petrova1001@mail.ru

Galina N. Petrova
PhD (Education), Associate Professor of the Department of Social and Psychological Sciences, School of Arts and Humanities, Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russia

Л.Н.Герасименко

Учитель обществоведения и истории МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 44 г. Владивостока»
E-mail: sarang69@mail.ru

Lyubov N. Gerasimenko
Teacher of Social Science and History, Secondary School No. 44, Vladivostok, Russia

В статье процесс приобщения подростка к опыту культуры, приобретения им качественно нового уровня личностной зрелости рассматривается как процесс взросления. Увеличение степени самостоятельности подростка, способности к осознанному выбору определены как его критериальные характеристики. Несмотря на социальную значимость организации процесса взросления для старших подростков, в образовательной практике этот процесс чаще всего протекает стихийно. Возможности учебных дисциплин для этой цели, в том числе и общественных, педагогами рассматриваются недостаточно. Опираясь на идею Б. Д. Эльконина об обязательной для любого развития смене уже сложившегося способа действия, авторы рассматривают в статье управляющую модель обучения подростков. Она направлена на организацию специальных проб учащихся на основе самостоятельно сформулированных ими целей, становится инструментом опробирования новых горизонтов их самостоятельности и целеполагания. Проба в деятельностном подходе, на котором строится исследование, является «деятельностной единицей взросления». Разрешение противоречий ситуации «взрослости», характерной для подросткового возраста, традиционно связывается с организацией общения учащихся. Предлагаемый подход позволяет обеспечивать процесс взросле-

Как цитировать статью: Петрова Г. Н., Герасименко Л.Н. Управляющая модель обучения подростков как ответ на вызовы их взросления (на примере социальных дисциплин // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 2, № 5 (55). С. 127–140.

ния через содержание и средства учебной дисциплины, организуемая на уроке коммуникация наполняется содержательным смыслом занятия. Приведены примеры использования приемов управляющей модели при организации учебных занятий по истории, обществознанию, использованных авторами на формирующем этапе эмпирического исследования. Представлены результаты эмпирического исследования, в процессе которого была реализована управляющая модель. Зафиксированная положительная динамика по всем показателям процесса взросления подростков (локус контроля — внутренний и внешний; умение видеть причинно-следственные связи; наличие личностного смысла) дает основание говорить об эффективности данного метода.

Ключевые слова: *воспитывающий потенциал обучения, вызовы образованию, управляющая модель, взросление, ответственность и самостоятельность.*

Введение

Привлечение внимания педагогического сообщества к воспитанию личности в процессе обучения является одной из центральных идей современности. Современное динамичное развитие общества, рост объема информации, необходимость человеку XXI столетия принимать решения в неопределенных ситуациях [7, с. 16] ставит школу перед необходимостью пересмотра традиционных средств обучения.

Непреходящей заботой школы является решение проблемы взросления подростков и обеспечения условий для формирования личностных качеств, характерных для этого процесса.

Под взрослением мы понимаем внутренний рост человека, увеличение степени проявленных *ответственности* и *способности к выбору* (*самостоятельности)* подростка.

Исследования отечественных и зарубежных психологов [1; 2; 15; 16; 17; 18] показывают, что главной внутренней сущностью подростничества является взросление, освоение взрослости.

Обучение (его содержание, формы и методы) может стать контекстом взросления подростка при условии разрешения некоторых противоречий, которые носят, с нашей точки зрения, характер вызовов.

В настоящее время налицо острое противоречие, выражающееся в расхождении существующей образовательной системы — ее ценностей и результатов, и системы взросления. «Освоение взрослости, т.е. форм самостоятельности и ответственности, оказалось латентным,

невыделенным. Взросление проходит вне образовательной системы, а образование — вне системы взросления [13, с. 86]. Разные степени освоенности культурных форм и норм не представлены ребенку как критерии его взрослости.

На уровне конкретной практики взрослению подростка препятствуют противоречия между социальной ситуацией его развития и используемыми в обучении методическими средствами:

— между необходимостью иметь возможность выбора как базового условия становления ответственности и самостоятельности и репродуктивными методами обучения, приоритетно предлагаемыми педагогами на занятиях;
— между потребностью в самопонимании, самоидентификации и внутренней логикой «движения» учебного содержания, исключающей возможность проб и не позволяющей подростку «почувствовать» себя в материале, а потому — проявить себя, свою позицию, осуществить свой выбор;
— между потребностью в сотрудничестве, взаимодействии синергетического характера, выполняющем роль «зеркала» и обеспечивающем почву для рефлексии, и заранее предопределенной формой взаимодействия, исключающей неопределенность и импровизацию на занятии.

По сути, взросление подростка в процессе обучения есть вызов системе современного обучения, со всей очевидностью ставящий ее перед необходимостью согласования двух важнейших задач образования: овладение социокультурным опытом предшествующих поколений (движение к «идеальному» взрослому) и накопление подростком индивидуального опыта жизнедеятельности в обществе [4], позволяющего ему самоопределяться, выстраивать собственную жизненную траекторию.

В психолого-педагогической литературе недостаточно освещены условия взросления подростка в процессе именно учебной деятельности. Взросление рассматривается только в единстве выстроенной в школе воспитательной и внеурочной работы и чаще всего только на уровне «сформированности ответственного поведения», взросление, самостоятельность, общественная ценность растущего человека не подчеркивается, не фиксируется, атрибутивно не обозначается [11, с. 22]. В связи с существующими в современной науке проблемами, а именно тем, что «образ взрослости трансформируется из-за эклектики аксиосферы…,

в институтах воспитания феномен взрослости нередко устраняется из пространства осмысления воспитывающей деятельности и ее результатов» [12, с. 6], О. А. Фиофанова предлагает выделить педагогику взросления как отдельную область педагогического знания.

Как указывают исследователи [9, с. 8], за последние годы уменьшилось воспитательное воздействие школы на учащихся, несмотря на то, что историческое содержание урока позволяет ненавязчиво оказывать положительное воспитательное воздействие на ученика.

Исходя из обозначенных противоречий, можно сформулировать **проблему:** каким образом организовать преподавание социальных дисциплин в средней школе, чтобы они смогли стать эффективным фактором взросления старшеклассников?

Цель статьи — определение условий взросления старшеклассников (старших подростков) на уроках (на примере общественных дисциплин).

Гипотеза исследования. Мы предположили, что взросление учащихся в ходе обучения общественным дисциплинам будет успешным, если

— содержание учебных предметов будет выстраиваться с использованием *управляющей модели организации деятельности* [14, с. 110], предполагающей экспериментирование с содержательным материалом, создание пространства проб и ошибок, предоставление возможности для выбора точек зрения, форм работы, форм оценивания, определения и формулирования своей позиции;
— коммуникация будет выстраиваться на основе субъект-субъектных отношений как диалог и полилог на основе сформулированных позиций учащихся.

Методология и методы исследования

Исследование выстроено на деятельностном подходе, основу которого составляет теория деятельности [2], в рамках которой при организации учебного процесса ведущее место отводится активной и разносторонней, в максимальной степени самостоятельной познавательной деятельности субъекта учения, учащимися приобретаются обобщенные способы действия, которые имеют метапредметный характер и используются ими не только в учебных, но и жизненных ситуациях.

Для определения успешности взросления школьников использовались следующие методики: самонаблюдение и самооценка подростков, эссе, наблюдение экспертов (самого исследователя, педагогов); методика

«Многомерно-функциональная диагностика „Ответственность-110“» А. И. Крупнова; методика «Уровень субъективного контроля» (Бажин Е. Ф., Голынкина Е. А., Эткинд А. М.). Для определения наличия личностных смыслов наряду с другими методами была использована методика «Ответственность раньше, сейчас», созданная В. П. Прядеиным [8], методика неоконченных предложений.

В качестве основных индикативных показателей *ответственности* и *способности к выбору* (*самостоятельности)* подростка определены: локус контроля (внутренний и внешний: принятие ответственности на себя либо перекладывание на другого / обстоятельства); умение видеть причинно-следственные связи; наличие личностного смысла. Выбор определяется оценочной деятельностью на основе ценностей [1]. Именно поэтому в качестве одного из показателей для этого критерия мы выбрали наличие личностных смыслов.

Описание опыта

В основу управляющей модели обучения подростка положены два принципа — индивидуализации и проектирования. При этом неизменным остается ядро развивающего обучения: отношение самоизменения и способа действия [13, с. 102], т.е. без изменения способа деятельности развития, а, следовательно, взросления не происходит. Понимание этой связи становится особенно актуальным при введении ФГОС нового поколения: в календарно-тематических планированиях педагогов зачастую не просматривается внутренняя логика изменений, одни и те же способы работы предлагаются и в начальной школе, и в основной, и в старшей, в то же время процесс взросления школьников предполагает смену предметности самого действия, использование различных обучающих схем моделирования на разных ступенях обучения.

В начальной школе учащиеся учились работать с отражающей/отображающей моделью, которая имела по преимуществу функцию отражения существенных отношений объекта и выполняла функцию выделения исходного отношения в чистом виде для его дальнейшего исследования. Эта деятельность способствует взрослению через развитие мыслительных операций (анализа, синтеза, сравнения, классификацию), логического мышления, умений наблюдать, ставить вопросы, выделять причинно-следственные связи и др.

В подростковом возрасте основной линией, идеей обучения, обеспе-

чивающей взросление, становится *учебное целеполагание* [13, с. 105] — способность самостоятельно выстраивать собственные цели, самомотивировать себя на деятельность.

Средством построения пространства возможностей, т.е. средством проектного (или учебно-проектного) отношения становится *управляющая модель,* которая может быть представлена как в графическо-знаковой, так и в словесной форме. Управляющей является «модель, работа с которой управляет процессами изменений (преобразований, движений, становлений) объектов, то есть модель, на которой задается и выстраивается возможная динамика объектов (и ее границы), а не отображаются отношения характеристик объекта или ситуации, взятых „вещно“ и статично».

Переход от обобщенного отражения объектов к опробованию границ управления их «поведением» — главное преобразование способа действия в основной школе. Этим определяется новая ступень взросления учащегося.

Образно представить эту модель можно, сравнив ее с пультом управления диспетчера железнодорожными перевозками [13, с. 110]: сама карта движения поездов — это отображающая модель; при изменении функционирования любого элемента благодаря действиям диспетчера изменяется вся система.

Подростку в этой модели обучения дается возможность, попробовав изменить одну (или несколько) характеристик изучаемого объекта, отследить, как это повлияет на изменение других его параметров. Субъектом управления выступает сам подросток: он определяет, что менять, сам отслеживает причинно-следственные зависимости и сам принимает решение относительно возможности (целесообразности) произведенного изменения в реальных условиях, т.е. определяет те возможности, которые дает осваиваемый способ действия, опробует его «разрешающую способности» и «средственные силы».

Таким образом, организация работы с использованием управляющей модели позволяет создавать пространство проб и ошибок, необходимое для динамики критериальных характеристик взросления, а именно умения выбирать и брать за это ответственность. Изменяя заданные условия, выбирая и отстаивая свою точку зрения, учащиеся приобретают опыт риска предъявления себя и преодоления этого страха.

Проиллюстрируем использование управляющей модели на уроках

общественных дисциплин. Например, предлагается комплексная задача «Какая экономическая деятельность возможна на территории Приморья и почему? Как отразится ее реализация на других возможностях экономической деятельности?». Учащиеся сами определяют ресурсы края, выстраивают ресурсную карту, затем самостоятельно выбирают объект, который изменится, характеристику преобразования. Это изменение выводит из состояния равновесия всю систему. Отслеживая самостоятельно эти изменения, учащиеся приходят к понимаю границ возможного влияния. Затем приходит понимание того, что использование одних ресурсов может привести к исчезновению других. В поисках наилучшего решения происходит экономическая оценка ситуации, рассматривается множество вариантов, учащиеся вступают в конструктивный диалог, активно работает воображение. Решение задачи предполагает неоднозначность решения, наиболее убедительные варианты в конечном итоге оформляются в программы развития региона.

Смещение акцентов с целой схемы на ее элементы и обратно приводит к новому пониманию учеником собственных действий и действий других учеников. Важно, что понимание и интерпретация предполагают коммуникацию как свою питательную среду и родовую форму.

Например, при изучении темы «Деятельность князя Владимира» на занятии составляются возможные варианты общественно-политического устройства Руси в случае принятия ею иудаизма/ислама/христианства западной модели (будущего католицизма), а также возможной будущей политической карты мира для каждого из вариантов. Учащиеся, таким образом, попадают в ситуацию «управляющей модели» обучения, в которой получают возможность изменять условия события и анализировать последствия этого; проектируют новую реальность в идеальном плане («что было бы, если…»). При этом возникает пространство для диалога, уточнения позиций, создается простор для проявления плюрализма взглядов, разнообразной направленности мысли в коллективе учащихся [2]. Самостоятельность и ответственность осваиваются не только как понятия, на уровне содержания дисциплины, но и как собственное целеполагание.

В результате каждому участнику становится очевидным, с одной стороны, наличие множества альтернатив, с другой — сложность принятия решения в связи с его судьбоносностью. Дополнительно предлагаются такие вопросы: какие моменты нужно было учесть при выборе религии?

Что бы вы посоветовали князю Владимиру? И опять это — проба себя в предполагаемой ситуации, «управление» ситуацией в зависимости от своей идеи (ценности): ведь свой «совет» старшеклассники обосновывают.

При изучении роли личности в истории подростки осмысляли ее активную позицию в критической ситуации выбора; анализировали, как изменился бы ход истории, если бы было принято иное решение. Такой подход [3] дает возможность для изучения возможных альтернатив и выстраивания стратегии принятия решений, способствует приобретению опыта принятия важных жизненных решений в ситуации ответственного выбора самих подростков.

Примером реализации управляющей модели может служить также задание, предлагающее учащимся рассмотреть и прожить исторические события с позиций различных ролей: современника события, потомка, иностранца, скомороха (смеховая позиция) и др. [10] Для рассмотрения событий отечественной истории XX века более приемлемыми оказываются другие позиции: консерватора, либерала, обывателя и др. Моделирование поведения, репертуара возможных эмоций, решений и т.п. с позиции каждой из ролей ставит учащегося перед необходимостью «построения пространства» возможного видения каждым персонажем определенного события, допустимого его поведения, умения видеть одно и то же событие разными глазами. Способ работы с материалом (содержанием урока) перестает быть статичным.

При использовании управляющей модели учащимися становится реальной свобода выбора: формы работы (индивидуально, объединяясь в пары или в более многочисленные группы); темы/точки зрения; характеристики для изменения объекта; способа работы; формы представления продукта; способа оценивания. Это «позволяет организовать в классе реальный учебный диалог, основным признаком которого является непредсказуемость каждого следующего шага в познавательной деятельности» [10], возможность самостоятельно выстроить интерпретацию тех или иных событий.

В конечном итоге при обсуждении учащиеся учатся оценивать себя и свою группу. При этом акцент переносится от «вертикальной организации культуры и власти к горизонтальному „продвижению возможностей“» [14]: учитель и учащиеся больше начинают видеть не то, что ученик «должен», а то, как он «может и инициативен».

Использование управляющей модели приводит к особому типу работы

детей. Этот тип работы — конструирование возможных миров. Для того чтобы выстроить такой способ работы, необходимо все «изобретения» учащихся «доводить» до ощутимых, фактических, окружающих нас реальных ситуаций и явлений, которые могут проявлять нетривиальность допускаемых преобразований [5]. Именно в этом случае управляющая модель в будущем окажется средством проектирования собственной жизненной траектории и собственного образовательного пути — когда вектор внимания, познавательный интерес учащегося будет перенаправлен с объекта окружающего мира на себя самого. Пробы с материалом разовьют способность осознавать качество своих познавательных процессов (внимания, памяти, мышления и др.) и управлять ими, пробовать разные познавательные стратегии и в конечном счете — конструировать мир собственной жизни.

Таким образом, если отражающая модель обучения в начальной школе подготавливает возможность использования управляющей модели в подростковом возрасте, то последняя, в свою очередь, является предпосылкой управления собственными познавательными стратегиями в старших классах.

Данная стратегия организации обучения, изменяя от этапа к этапу способ работы, способствует росту самостоятельности и ответственности школьников, делая очевидным для самих учащихся, педагогов, родителей успешное взросление. То есть освоение культуры подростком и его взросление мыслятся как единый процесс: взросление выступает как освоение опыта культуры, а освоение культуры представляется всему сообществу и, конечно, ребенку как взросление.

Результаты исследования

При опробировании управляющей модели со старшими подростками были зафиксированы значимые изменения критериальных характеристик их взросления *(ответственности* и *способности к выбору (самостоятельности))*.

Базой исследования являлось Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 44 г. Владивостока». В исследовании приняли участие 61 человек (25 восьмиклассников, 25 девятиклассников и 11 учащихся одиннадцатого класса).

В качестве показателей ответственности и умения делать выбор (принимать решения) были определены: локус контроля (внутренний

и внешний: принятие ответственности на себя либо перекладывание на другого / обстоятельства); умение видеть причинно-следственные связи; наличие личностного смысла. Выбор определяется оценочной деятельностью на основе ценностей [6]. Именно поэтому в качестве одного из показателей для этого критерия мы выбрали наличие личностных смыслов.

Все критерии тесно связаны между собой, так как, реализуя свое право выбора, человек берет на себя обязательства, которые переживаются им как ответственность.

Анализ полученных результатов в сравнении констатирующего этапа и итогового среза показал, что у учащихся всех трех классов изменился локус контроля. В сравнении с предыдущим периодом налицо в 9-м классе (бывшем 8-м) позитивные перемены, а именно: увеличилось число интерналов с 20% до 36%, число экстерналов уменьшилось с 40% до 24%.

Свобода выбора и готовность нести ответственность за него оценивались по следующим параметрам: высокий уровень — полностью самостоятелен, доводит работу до логического завершения (и отвечает за свой выбор); средний — выбор делает под воздействием учителя либо группы, нуждается во внешнем контроле при выполнении задания, не всегда готов отстаивать правильность достигнутого результата; низкий уровень — полностью индифферентен при организации работы, предпочитает быть ведомым, нуждается в контроле, не берет ответственность за результат. Относительно данного критерия произошли следующие изменения: в 8-м классе этот сдвиг составил от 8% (в выборе форм и тематики работы) до 16% (при выборе формы представления продукта). В 9-м классе динамика показателей рознится от 4% до 24%. В 10-м классе сдвиг составил от 8% до 30%. Наибольшие изменения произошли в выборе формы преставления продукта и способах оценивания.

Анализ полученных результатов показал положительную динамику выраженной ответственности у учащихся 9-го класса (с 28% до 40%) и рост ситуативной ответственности (с 40% до 48%).

Личностные смыслы отслеживалась на основе изменения отношения учащихся к истории как учебной дисциплине, к себе, к деятельности. («Можешь ли выполнить задание хорошо, даже если работа не проверяется учителем?» «В случае неприятности в классе можешь ли взять ответственность на себя?» и т.д.).

Ключевым вопросом стал: «Зачем нам нужна история как учебный

предмет: прошлое никого не интересует, ведь мы живем в настоящем и будем жить в будущем». Начальная диагностика показала, что 88% учащихся не видели смысла в изучении истории, остальным 12% изучение учебной дисциплины было необходимо для поступления в вуз. Год спустя 100% учащихся считали, что изучение истории необходимо, при этом использовались такие доводы (можно было приводить несколько): «чтобы не позволять собой манипулировать» (44%), «чтобы понимать, в каком мире я живу» (50%), «чтобы изменить будущее нашей страны» (50%), «чтобы знать, какую профессию выбрать» (31,2%).

Анализ рефлексивных эссе учащихся по итогам двух лет, их высказываний («Моя ответственность как ученика заключается в том, что…», «Как член своей семьи я отвечаю за…» и т.д.) позволяет констатировать положительную динамику по следующим параметрам: желание быть причастным к решению мировых проблем (с 12% до 23,4%), долг перед Родиной (с 15% до 25%), обязательства перед семьей (с 32% до 45%), обязательства перед собой (с 65% до 80%). В то же время отмечается снижение желания соответствовать принятым нормам (с 40% до 32%).

Изменение показателя «умение видеть причинно-следственные связи» отслеживалась по параметрам: учет внешних факторов, оценка влияния внутренних факторов (как объективных, так и субъективных), разработка и оценка различных вариантов развития событий.

Показательно то, что вначале учащиеся практически не придавали значения субъективным факторам, не учитывали влияния того или иного человека на ситуацию. При выстраивании возможных вариантов развития событий учащиеся испытывали значительные трудности, большинство (97,5%) не могли предложить более двух вариантов развития событий.

Через год вырос интерес к историческим личностям, учащиеся стали анализировать характеры, учитывать их амбиции, сильные и слабые стороны, а также этические принципы и тип культуры, характерный для изучаемой эпохи. На 30% повысилось количество учащихся, способных видеть три и более возможные альтернативы. Все учащиеся стали участвовать в оценке возможных стратегий, аргументированно выбирая ту, которая кажется им наиболее подходящей. Очень важным стал рост понимания роли личности в истории, что привело большинство (91,4%) учащихся к осознанию: «я — тоже личность, и от меня тоже зависит будущее».

Выводы

Проведенное исследование показало, что введение управляющей модели обучения способствовало оптимизации процесса взросления подростков. Была обнаружена положительная динамика по всем критериям эффективности процесса взросления. Основные результаты проведенного эмпирического исследования позволяют сделать вывод, что данная модель, опробированная на уроках истории и обществознания, может быть использована и в других учебных дисциплинах.

Заключение

Процесс проб, осуществляемый подростком при введении управляющей модели обучения, включает механизмы собственного целеполагания, самоопределения на основе осмысленного выбора и ответственного поведения. Эти способы приобретают характер метапредметности, учащиеся приобретают способность пользоваться данной стратегией не только в учебной деятельности, но и в целом — в жизни: границы возможного выбора, пределы изменения ситуации, объекта определяются промысливанием ситуации, изменяющейся в результате вмешательства.

Данной стратегией обучения преодолеваются противоречия процесса обучения: он становится в большей степени исследовательским, проектно-поисковым, позволяющим подростку проявить свою субъектную позицию. Разные позиции и модели провоцируют содержательную коммуникацию вероятностного характера (невозможно заранее предусмотреть варианты предложений учащихся), что делает процесс обучения «живым» диалогом. Для учащихся создаются условия для расширения смысловой сферы, самоопределения, самостоятельности.

Данная модель отвечает психологическим особенностям подросткового возраста и оформляет методический подход в обучении подростков.

Литература

1. *Агафонова С. В.* Культ молодости как фактор препятствующий и нравственный выбор как способствующий достижению высокого уровня развития во взрослом возрасте // Личность в изменяющихся социальных условиях: сб. мат-лов III Междунар. науч.-практ. конф. Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2015. С. 56–65.

2. *Асмолов А. Г.* Специфика личностного выбора // Психология личности: принципы общепсихологического анализа. М., 2002. С. 391–395.

3. *Бахмутова Л. С., Калуцкая Е. К.* Методика преподавания обществознания: учебник и практикум для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2016. 274 с.

4. *Болотина Т. В., Вяземский Е. Е.* Рекомендации о переходе на новую структуру исторического образования // Преподавание истории и обществознания в школе. 2015. № 10. С. 3–11.

5. *Коломеец Л. А.* Модель психолого-педагогического сопровождения формирования стратегий осуществления выбора у старшеклассников // Наука и современность. 2013. № 24. С. 187–191.

6. *Мацефук Е. А.* Модель формирования у старшеклассников отношения к ответственности как социально значимой ценности // Известия Волгоградского педагогического университета. 2009. № 1. С. 85–88.

7. *Осмоловская И. М.* Тенденции развития Российского образования // Преподавание истории и обществознания в школе. 2016. № 2. С. 15–19.

8. *Прядеин В. П.* Психодиагностика личности. Избранные психологические тесты: практикум. Сургут: Сургутский гос. пед. ун-т, 2014. 215 с.

9. *Студеникин М. Т.* Современные тенденции методики преподавания в школе // Преподавание истории и обществознания в школе. 2014. № 1. С. 7–9.

10. *Троицкий Ю. Л.* Понимающие стратегии как образовательная платформа // На путях к новой школе. 2009. № 1. С. 31–36.

11. *Фельдштейн Д. И.* Современное детство как социокультурный и психологический феномен // Universum: Вестник Герценовского университета. 2012. № 1. С. 20–29.

12. *Фиофанова О. А.* Психология взросления и воспитательные практики нового поколения: учеб. пособие. 2-е изд., стер. М.: ФЛИНТА, 2017. 120 с.

13. *Эльконин Б. Д.* Опосредование. Действие. Развитие. М.: ERGO, 2010. 280 с.

14. *Эльконин Б. Д., Архипов Б. А., Островерх О. С.* и др. Современность и возраст // Классика развивающего обучения. Современность и возраст М.: Авторский Клуб, 2015. С. 3–11.

15. *Arnett J. J.* Conceptions of transition to adulthood: perspectives from adolescence through midlife // Journal of Adult Development. 2001. Vol. 8, No. 2. P. 133–143.

16. *Billari F. C., Liefbroer A. C.* Towards a new pattern of transition to adulthood? // Advances in Life Course Research. 2010. No. 15. P. 59–75.

17. *Shanahan M. J.* Pathways to adulthood in changing societies: variability and mechanisms in life course perspective // Annual Review of Sociology. 2000. No. 26. P. 667–692.

18. *Westberg A.* Forever young? Young people's conception of adulthood: the Swedish case // Journal of Youth Studies. 2004. Vol. 7, No. 1. P. 35–53.

MANAGEMENT MODEL OF TEACHING ADOLESCENTS AS A RESPONSE TO THE CHALLENGES OF THEIR GROWING UP (BY THE EXAMPLE OF SOCIAL DISCIPLINES)

The authors of the article consider the process of introducing a teenager to the experience of culture, acquiring a qualitatively new level of personal maturity as a process of growing up. The authors determine the increase in the degree of autonomy of a teenager, the ability to make a conscious choice as his/her criterial characteristics. The authors note that despite the social significance of the organization of the process of maturity for older adolescents, in educational practice this process most often proceeds spontaneously. The possibilities of educational disciplines for this purpose, including public ones, are insufficiently considered by teachers. Relying on the idea of B. D. Elkonin about the obligatory for any development change already established way of action, the article examines the management model of education for adolescents. It is aimed at growing special samples of students on the basis of self-formulated goals, becoming an instrument for testing new horizons for their independence and goal-setting. The test in the activity approach, on which the research is built, is the "activity unit of growing up". The resolution of the contradictions of the situation of "adulthood", typical for the age under consideration, is traditionally associated with the organization of student communication. The proposed approach allows to ensure the process of growing up through the content and means of the academic discipline, the communication organized in the lesson is filled with the meaningful meaning of the lesson. Examples are given of the use of methods of the control model in the organization of training classes on history, social science, used by the authors in the formative stage of empirical research. The results of an empirical

study are presented, during which a control model was implemented. The fixed positive dynamics in all indicators of adolescent growing (the locus of control (internal and external), the ability to see cause-effect relationships, the presence of personal meaning) gives reason to talk about the effectiveness of this method.

Keywords: bringing up the learning potential, challenges to education, management model, growing up, responsibility and independence.

References

- *Agafonova S. V.* Kul't molodosti kak faktor prepyatstvuyushchij i nravstvennyj vybor kak sposobstvuyushchij dostizheniyu vysokogo urovnya razvitiya vo vzroslom vozraste // Lichnost' v izmenyayushchihsya social'nyh usloviyah: sb. mat-lov III Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Krasnoyarsk: Krasnoyarskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. V. P. Astaf'eva, 2015. S. 56–65. [In Rus].
- *Arnett J. J.* Conceptions of transition to adulthood: perspectives from adolescence through midlife // Journal of Adult Development. 2001. Vol. 8, No. 2. P. 133–143.
- *Asmolov A. G.* Specifika lichnostnogo vybora // Psihologiya lichnosti: principy obshchepsihologicheskogo analiza. M., 2002. S. 391–395. [In Rus].
- *Bahmutova L. S., Kaluckaya E. K.* Metodika prepodavaniya obshchestvoznaniya: uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata. M.: Yurajt, 2016. 274 s. [In Rus].
- *Billari F. C., Lifbroer A. C.* Towards a new pattern of transition to adulthood? // Advances in Life Course Research. 2010. No. 15. P. 59–75.
- *Bolotina T. V., Vyazemskij E. E.* Rekomendacii o perekhode na novuyu strukturu istoricheskogo obrazovaniya // Prepodavanie istorii i obshchestvoznaniya v shkole. 2015. № 10. S. 3–11. [In Rus].
- *El'konin D. B.* Oposredovanie. Dejstvie. Razvitie. M.: ERGO, 2010. 280 s. [In Rus].
- *El'konin B. D., Arhipov B. A., Ostroverh O. S.* i dr. Sovremennost' i vozrast // Klassika razvivayushchego obucheniya. Sovremennost' i vozrast M.: Avtorskij Klub, 2015. S. 3–11.
- *Fel'dshtejn D. I.* Sovremennoe detstvo kak sociokul'turnyj i psihologicheskij fenomen // Universum: Vestnik Gercenovskogo universiteta. 2012. № 1. S. 20–29. [In Rus].
- *Fiofanova O. A.* Psihologiya vzrosleniya i vospitatel'nye praktiki novogo pokoleniya: ucheb. posobie. 2-e izd., ster. M.: FLINTA, 2017. 120 s. [In Rus].
- *Kolomeec L. A.* Model' psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya formirovaniya strategij osushchestvleniya vybora u starsheklassnikov // Nauka i sovremennost'. 2013. № 24. S.187–191. [In Rus].
- *Macefuk E. A.* Model' formirovaniya u starsheklassnikov otnosheniya k otvetstvennosti kak social'no znachimoj cennosti // Izvestiya Volgogradskogo pedagogicheskogo universiteta. 2009. № 1. S. 85–88. [In Rus].
- *Osmolovskaya I. M.* Tendencii razvitiya Rossijskogo obrazovaniya // Prepodavanie istorii i obshchestvoznaniya v shkole. 2016. № 2. C. 15–19. [In Rus].
- *Pryadein V. P.* Psihodiagnostika lichnosti. Izbrannye psihologicheskie testy: praktikum. Surgut: Surgutskij gos. ped. un-t, 2014. 215 s. [In Rus].
- *Shanahan M. J.* Pathways to adulthood in changing societies: variability and mechanisms in life course perspective // Annual Review of Sociology. 2000. No. 26. P. 667–692.
- *Studenikin M. T.* Sovremennye tendencii metodiki prepodavaniya v shkole // Prepodavanie istorii i obshchestvoznaniya v shkole. 2014. № 1. C. 7–9. [In Rus].
- *Troickij Yu. L.* Ponimayushchie strategii kak obrazovatel'naya platforma // Na putyah k novoj shkole. 2009. № 1. C. 31–36. [In Rus].
- *Westberg A.* Forever young? Young people's conception of adulthood: the Swedish case // Journal of Youth Studies. 2004. Vol. 7, No. 1. P. 35–53.

УДК 37.013

ШКОЛЬНОЕ РАСПИСАНИЕ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

О. Г. Унтилова

Аспирант Школы педагогики Дальневосточного федерального университета, директор МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 44», г. Владивосток
E-mail: nomadic69@mail.ru

Oksana G. Untilova
Postgraduate student, School of Education, Far Eastern Federal University, Director, Secondary School No. 44, Vladivostok, Russia

В данной статье приведен обзор некоторых существующих систем организации учебной деятельности школы с точки зрения рационального распределения учебного времени. Целью статьи является сообщение сведений о взаимосвязи учебного расписания и структуры занятий (уроков), полученных практическим путем. В основе работы лежит антропоориентированный подход, использованы методы наблюдения и анализа полученных данных. Школьное расписание рассматривается в сопоставлении традиционной линейной структуры и новых способов организации учебного дня. Также расписание рассматривается как важная структурообразующая часть обучения, которая во многом определяет содержание образования. В статье приводятся практические примеры организации ТОГИС-уроков, отмечается возможность их использования в общеобразовательной школе. Вместе с тем отмечается ресурсность традиционной дидактики, ее важность в новое время, делается акцент на сопоставимости целей традиционного обучения и новаций, отмечается важность преемственности научных идей. В заключении статьи делается вывод, что новая школа следует за ребенком, его особенностями и потребностями, организуя его день таким образом, чтобы развивался его потенциал, но, вместе с тем, расписание — это не жестко структурированный алгоритм, а ресурс для организации взаимодействия обучения и общего развития ребенка.

Ключевые слова: *обучение, временные рамки, рас-*

Как цитировать статью: Унтилова О. Г. Школьное расписание как ресурс развития образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т.2, №5 (55). С. 141–149.

писание, алгоритм работы, организация деятельности, вариативность.

Школа — сложно организованная социальная структура, живущая по своим законам и условиям, это система, и она, как и все другие системы, имеет определенные ограничения, бесконечное усложнение системы неизбежно ведет к ее распаду. Именно поэтому так важен вопрос рационального распределения времени, отведенного на обучение детей. Обычно обучение рассматривается как процесс, организованный извне с целью передачи опыта и знаний. Однако феномен обучения может рассматриваться и как период: определенные временные рамки, в которых длится сам процесс приобретения знаний. Для ребенка обучение — одновременно и период, и процесс, часть жизни. Приходя в школу, он попадает внутрь этого процесса, цели которого ему неизвестны или известны только частично; это особый период жизни, деятельность в этом временном отрезке организована по ранее незнакомым ребенку закономерностям и алгоритмам, воплощающимся в графике труда и отдыха, то есть в расписании уроков, которое мы считаем важным структурным компонентом школы, так как существует взаимосвязь между содержанием образования и формой организации занятий. Школьное расписание занятий является не только организующим деятельность ученика компонентом, но может выступать и как обучающий компонент, поскольку продолжительность и форма урока не только тесно связаны с его содержанием, но являются своеобразным структурным ограничителем этапов и видов деятельности учителя и ученика и даже могут определять критерии оценивания работы ребенка. В данной статье нами представлено осмысление практического опыта школ России, полученное в ходе экспериментальной работы и «методических проб» в МБОУ «СОШ № 44» г. Владивостока в период с 2015-го по 2017 год. Целью нашего исследования было изучение современного опыта управления в области образовательного процесса.

Современная тенденция в организации процесса обучения тяготеет к проектному подходу, который уходит от жесткой связки возраста и учения, акцентируя внимание на других точках развития, таких как взаимодействие, навык поиска и сортировки информации, самоорганизация собственной деятельности [8]. Формирование этих и других компетенций возможно практически в любом возрасте. Традиционный же подход к обучению указывает на прямую взаимосвязь обучения

и возраста, хронологически соотнося учебную деятельность с периодом становления человека — детством. Мы согласны с тем, что крайне важно выстраивать процесс обучения с учетом психофизиологического развития ребенка и типа ведущей деятельности, от учебной в младшем школьном возрасте до общественно значимой в старшем подростковом и юношеском [13]. Однако именно эта устоявшаяся точка зрения несет в себе опасность, так как в школьной практике зачастую происходит подмена понятий, когда между понятиями «ведущая» и «единственная» ставится знак равенства, хотя любая деятельность является «многослойной» и внутри каждого типа ведущей деятельности возникают, развиваются и видоизменяются другие виды деятельности, которые и обеспечивают различные психические и знаниевые приращения. Репродуктивное обучение с этой точки зрения является лишь одним из способов организации деятельности и имеет право на существование как вариант или этап освоения нового знания, когда необходима выработка автоматических навыков, например чистописания, чтения, навыков устного счета или развития орфографической зоркости на уроках русского языка. Споры о том, что лучше — репродуктивная или продуктивная модель организации обучения,— лишены смысла, когда мы говорим о целесообразности и человекосообразности образовательного процесса [2]. Традиционная дидактика, детально разработанная советской педагогической мыслью, приобретает в настоящее время второе дыхание, поскольку становится не ступенью в развитии науки, а способом организации деятельности в определенных условиях. Дидактика, помимо прочего, уделяет огромное внимание времени и способу организации учебной деятельности. Возможно, что тогда становится актуальным вопрос, что обеспечивает школа — обучение ради обучения или же реальное удовлетворение гносеологической потребности человека [1]. Поиск меры соотнесенности разных способов организации учебной деятельности, по нашему мнению, есть один из ключевых вопросов современной школы. Ответ на этот вопрос влечет за собой системные изменения, которые неизбежно должны произойти при условии, что мы хотим развития образования.

Современная российская школа в основном живет в классно-урочной системе, сложившейся давно и показавшей свою устойчивость и определенную результативность. Конечно, есть школы, в той или иной мере ушедшие от строгой организационной регламентированности образовательного процесса, но они единичны либо в них существуют те

или иные вариации привычной классно-урочной системы (нелинейное расписание, блоковые уроки или иные формы организации). Это происходит, на наш взгляд, потому, что традиционная структура школьной организации еще не до конца исчерпала свой потенциал. Вместе с тем линейные модели расписания занятий явно изжили себя в свете новых требований, оформленных нормативно,— в законе об образовании и ФГОСах, которые, при всей своей недостаточности в правовом и методическом обеспечении, сделали главное: обозначили запросы и дефициты. Среди них — запрос на вариативность не только программ, но и методов и способов обучения, более того, зафиксирован запрос на деятельностный подход и формирование проектного мышления [10, с. 41–53]. Но, пытаясь освоить ту или иную методику, педагогическое сообщество, образно говоря, вливает молодое вино в старые мехи, не беря во внимание тот факт, что каждая из них требует своей, сообразной только этой методе, организации урока или скорее даже — занятия. Именно с этой точки зрения нас интересует организационный потенциал и ресурс школьного расписания, а также решения, которые предлагает современная педагогика.

Мы выяснили, что российской педагогикой наработан достаточно богатый теоретико-методический опыт организации учебной деятельности детей, учитывающий важные дидактические критерии. Одной из интересных организационных форм, которая практически может быть воплощена в школе, является модель ТОГИС-уроков В. В. Гузеева, причем как собственно технология ТОГИС, так и ее предшественница — интегральная технология [4]. По мнению самого автора, система ТОГИС-занятий имеет несомненное преимущество перед другими, так как, с одной стороны, она позволяет осуществить плавный переход от привычной классно-урочной системы к другим формам взаимодействия, а с другой — не только сохраняет основные дидактические требования (изучение нового материала, обобщающее повторение, контроль и коррекция), но организует образовательный процесс таким образом, что каждое отдельное занятие является важной и неотъемлемой частью целого цикла, обеспечивая межпредметные связи и логику познавательного процесса [5]. Работа в ТОГИС предполагает иную, отличную от привычной классно-урочной системы организацию учебного времени, но ощущение бесконтрольности и свободы во времени здесь обманчиво. Технология весьма жестко работает с временными рамками изучения того

или иного вопроса или темы, но структурообразующим компонентом в ней является не урок, а задача, алгоритм решения которой организует деятельность ребенка, а также позволяет учителю оценивать работу ученика на разных этапах работы разными способами. В качестве примера рассмотрим алгоритм решения деятельностно-ценностной задачи ТОГИС для 5-го класса «Русские сказки».

Таблица 1

Деятельностно-ценностная задача ТОГИС
Литература, 5 класс, общеобразовательный уровень

Алгоритм работы	***Текст задачи***	***Культурный образец***
а) Выделите ключевые слова для информационного поиска. *б) Найдите и соберите необходимую информацию.* *в) Обсудите и проанализируйте собранную информацию.* *г) Сделайте выводы.* *д) Сравните ваши выводы с культурным образцом.*	Все знают, что такое сказка. Известно также, что сказки могут быть народными и литературными (авторскими). Народные сказки, в свою очередь, могут делиться на сказки о животных, бытовые, волшебные и т.д. Однако все сказки — и авторские, и народные — объединяет что-то, что отличает их от других литературных произведений. Так каковы же отличительные признаки сказок?	Владимир Яковлевич Пропп. Русская сказка (Собрание трудов В. Я. Проппа.) Научная редакция, комментарии Ю. С. Рассказова. М.: Лабиринт, 2000. С. 22–28. Определение понятия «сказка». Методический комментарий: в курсе литературы 5-го класса блок «Устное народное творчество» важен тем, что закладывает основу понимания жанровых различий литературных произведений. Предлагаемая нами задача не только расширяет представление о сказке, но и позволяет выделить общие видовые критерии сказки как литературного жанра.

Выполнение требований задач ТОГИС подразумевает самостоятельную деятельность ученика на всех ключевых этапах, исключая руководство учителя. Деятельность учителя во время решения задачи также регламентирована: он является не пассивным наблюдателем, а «супервизором», отмечающим прохождение отдельных стадий работы и достижение соответствующего результата на разных уровнях освоения предметного материала. Так, во время решения приведенной нами задачи ученику необходимо найти определения терминов «сказка», «литературная сказка», «народная сказка» и других, дети без руководства учителя создают классификацию сказок. Первым доступным информационным источ-

ником является сама задача, где поиск ключевых слов становится одним из организующих инструментов урока. Далее, при самостоятельном изучении аутентичного неадаптированного текста культурного образца, включаются не только механизмы сравнения, но и актуализируются поисковые процессы, так как у ребенка неизбежно возникают непонимание и вопросы. Технология ТОГИС исключает всякое вмешательство учителя в процесс решения задачи, но не запрещает ни учителю, ни ученику фиксировать вопросы для дальнейшего поиска ответов на них, в том числе и с помощью учителя. Текст культурного образца является не только информационным источником, он выполняет функцию учебного текста, с которым класс продолжает работу и после решения самой задачи. Так, текст Я. Проппа явился ресурсным для дальнейшей работы на уроках русского языка, истории и обществознания в 5-х и 6-х классах (этому способствовала сохранившаяся с советских времен соотнесенность изучаемых на разных учебных предметах тем в 5-х и 6-х классах). Более того, решение задачи не только позволило получить более качественные результаты, чем при изучении аналогичной темы на традиционном уроке комбинированного типа, но и использовать текст как источник достоверных научных сведений о языке и его строе, исторических особенностях и влиянии на общество, развивать образовательные компетенции как нормативный критерий [12]. Таким образом, технология ТОГИС решает вопрос, обозначенный нами во введении,— о взаимосвязи между формой организации занятия, содержанием и качеством образования, которое возможно и достижимо только при осознании учеником необходимости учения. Эта необходимость отмечается А. В. Хуторским, который обозначает ее как «миссию ученика» и видит как «внутренне заложенное предназначение» ребенка, обеспеченное правом каждого человека на свое собственное предназначение [11, с. 27–40]. В схожем смысловом поле находятся труды М. Ю. Чередилиной по разработке и дидактическому обеспечению индивидуальных образовательных маршрутов учащихся [13], ТРИЗ-технологии, Дальтон-технологии и другой дидактико-методический инструментарий, доступный современному учителю. Опыт ведения ТОГИС-уроков в МБОУ «СОШ № 44» в период с 2012-го по 2017 год оказался удачным, так как технология достаточно успешно вписывается в привычный ритм школы.

Пример структурообразующего ограничителя мы видим при анализе учебного плана и расписания школы М. П. Щетинина, где естественной

целью образовательного процесса является не столько знаниевая компонента, сколько решение прикладных задач в моделировании учеником собственных результатов, формирование целостной и достоверной картины мира, культурно-смыслового фундамента образа жизни [9]. Анализируемый учебный план, отражая организационные особенности образовательного процесса, не нарушает нормативных требований, предъявляемых к содержанию и объему образовательных дисциплин. В данной школе отсутствует классно-урочная система, основой организации обучения является блочно-модульная система изучения дисциплин в разновозрастных группах методом «погружения в предмет». Конструкт расписания школы является, по сути, организационной матрицей, которая может быть наполнена любым нужным в определенный период времени содержанием и, более того, имеет практическую ценность в организации повседневной работы общеобразовательной школы. В школе на протяжении многих лет успешно не только воплощается, но и методически обосновывается идея «полного дня», которая позволяет ребенку осваивать учебный материал в спокойном темпе, создавая благоприятные условия для психофизического развития ученика. Эксперимент проведения занятий в блочно-модульной системе, основанный на изучении учебного плана упомянутой выше школы и методике погружения, проводился в МБОУ «СОШ № 44» в декабре 2015 года в 5-х классах. Целью работы было апробирование условий организации обучения в названной системе в условиях общеобразовательной школы. Результатом работы стало получение опыта составления расписания занятий, собран статистический материал, выработаны критерии оценивания работы детей при изучении отдельных предметных блоков. Однако следует отметить, что данный опыт оказался невостребованным в дальнейшей работе в условиях работы школы в две смены.

Проведенный нами общий анализ названных выше новаций в организации образовательного процесса показывает, что для всех них характерна следующая закономерность: новая школа следует за ребенком, его особенностями и потребностями, организуя его день таким образом, чтобы развивался его потенциал, но вместе с тем это жестко структурированные системы, в которых четко отработан механизм оценивания, алгоритм взаимодействия обучения и общего развития ребенка. Как ни парадоксально это звучит, но при относительной свободе в выстраивании учебного дня в каждой из вышеназванных систем есть

свои определенные ограничения, которым должен подчиняться ребенок, но они настолько органично вплетены в процесс, что воспринимаются не как собственно ограничения, а как ресурсные точки дальнейшего образовательного пути ученика.

Литература

1. *Асмолов А. Г.* Психология индивидуальности: методологические основы развития личности в историко-эволюционном процессе: М.: Изд-во МГУ, 1986. 96 с.

2. *Барабанова Н. В., Ноздрина С. А.* Методическое сопровождение инновационной деятельности школы с углубленным изучением отдельных предметов // Методист. 2009. № 4. С. 36–40.

3. *Брушлинский А. В., Воловикова М. И.* О взаимосвязях процессуального (динамического) и личностного (мотивационного) аспектов мышления // Психологические исследования познавательных процессов личности. М.: Наука, 1983. С. 84–96.

4. *Гузеев В. В., Дахин А. Н., Кульбеда Н. В.* и др. Образовательная технология XXI века: деятельность, ценности, успех. М.: Педагогический поиск, 2004. 96 с.

5. *Гузеев В. В.* ТОГИС-2010: после шести лет эксперимента // Педагогические технологии. 2010. № 3. С. 60–76.

6. *Логвинова И. М., Копотева Г. Л.* Повышение профессионального мастерства педагогов в ходе разработки основной образовательной программы школы и введения ФГОС // Управление начальной школой. 2011. № 9. С. 6.

7. *Невзоров М. Н.* Научно-методические основы проектирования школы жизни: монография. Хабаровск: Издательство ХГПУ. 2002. С. 36–60.

8. *Слободчиков В. И.* Инновационное образование // Школьные технологии. 2009. № 2. С. 4–11.

9. Учебный план Федерального государственного бюджетного общеобразовательного учреждения «Лицей-интернат комплексного формирования личности детей и подростков для обучающихся уровня основного общего и среднего общего образования (ФК ГОС) на 2015–2016 учебный год [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://raeliceum.ru/downloads/a07.pdf (дата обращения: 17.04.2018).

10. *Хуторской А. В.* Дидактика: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. СПб.: Питер, 2017. С. 27–53.

11. *Чередилина М. Ю.* К дидактике открытого образования: среда, тьюторское сопровождение, событие // Основные тенденции развития дидактики: образование в постиндустриальном обществе: сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. Москва, 25–26 октября 2010 года. М.: Изд-во СГУ, 2010. С. 211–220.

12. *Шургина С. А.* Организация экспертизы инновационной деятельности в образовании // Справочник руководителя образовательного учреждения. 2009. № 8. С. 22–30.

13. *Эльконин Д. Б.* Общее представление о концепции периодизации психического и личностного развития в онтогенезе // Общая психология. В 7-ми т. / под ред. Б. С. Братуся. Том 1. М., 2007. С. 254–257.

SCHOOL SCHEDULE AS A RESOURSE FOR THE DEVELOPMENT OF EDUCATION

The Russian system of education has an interesting experience, which determines the subject of the review of scientific researches. The research of experience of organization of study time in the school education in Russia is interesting because it gives a general idea about new trends in the educational practices. There is a difference in approaches to school lesson schedule in the West and East of Russian regions The special attention is paid to the correlation of order and quality of the students education because they set the certain level to all others types and forms of tuition.

This review represents the interaction between the schedule and lessons structure. Information was obtained empirically during the period from 2015 to 2017 year.

The review presents the experience of using two pedagogical technologies in the organization of classes: TOGIS and the technology of educational immersion for those that study the problems of school education as such and relate directly to pedagogical education. The subject of this review is the school schedule as a resource for the development of education.

The practical significance of the subject under review lies in the fact that on the basic of clarifying the specifics of the interaction between the schedule and the content of education recommendations on the organization of education process of students can be developed.

Keywords: training, time frame, schedule, algorithm of work, organization of activity, variability.

References

- *Asmolov A. G.* Psihologiya individual'nosti: metodologicheskie osnovy razvitiya lichnosti v istorikoehvolyucionnom processe: M.: Izd-vo MGU, 1986. 96 s. [In Rus].
- *Barabanova N. V., Nozdrina S. A.* Metodicheskoe soprovozhdenie innovacionnoj deyatel'nosti shkoly uglublennym izucheniem otdel'nyh predmetov // Metodist. 2009. № 4. S. 36–40. [In Rus].
- *Brushlinskij A. V., Volovikova M. I.* O vzaimosvyazyah processual'nogo (dinamicheskogo) i lichnostnogo (motivacionnogo) aspektov myshleniya // Psihologicheskie issledovaniya poznavatel'nyh processov lichnosti. M.: Nauka, 1983. S. 84–96. [In Rus].
- *Cheredilina M. Yu.* K didaktike otkrytogo obrazovaniya: sreda, t'yutorskoe soprovozhdenie, sobytie // Osnovnye tendencii razvitiya didaktiki: obrazovanie v postindustrial'nom obshchestve: sb. nauch. tr. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Moskva, 25–26 oktyabrya 2010 goda. M.: Izd-vo SGU, 2010. S.211–220. [In Rus].
- *El'konin D. B.* Obshchee predstavlenie o koncepcii periodizacii psihicheskogo i lichnostnogo razvitiya v ontogeneze // Obshchaya psihologiya. V 7-mi t. / pod red. B. S. Bratusya. Tom 1. M., 2007. S. 254–257. [In Rus].
- *Guzeev V. V.* TOGIS-2010: posle shesti let ehksperimenta // Pedagogicheskie tekhnologii. 2010. № 3/ S. 60–76. [In Rus].
- *Guzeev V. V., Dahin A. N.,* Kul'beda N. V. i dr. Obrazovatel'naya tekhnologiya XXI veka: deyatel'nost', cennosti, uspekh. M.: Pedagogicheskij poisk, 2004. 96 s. [In Rus].
- *Hutorskoj A. V.* Didaktika: uchebnik dlya vuzov. Standart tret'ego pokoleniya. SPb.: Piter, 2017. S. 27–53. [In Rus].
- *Logvinova I. M., Kopoteva G. L.* Povyshenie professional'nogo masterstva pedagogov v hode razrabotki osnovnoj obrazovatel'noj programmy shkoly i vvedeniya FGOS // Upravlenie nachal'noj shkoloj. 2011. № 9. S. 6. [In Rus].
- *Nevzorov M. N.* Nauchno-metodicheskie osnovy proektirovaniya shkoly zhizni: monografiya. Habarovsk: Izdatel'stvo HGPU, 2002. S. 36–60. [In Rus].
- *Shurgina S. A.* Organizaciya ekspertizy innovacionnoj deyatel'nosti v obrazovanii // Spravochnik rukovoditelya obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. 2009. № 8. S. 22–30. [In Rus].
- *Slobodchikov V. I.* Innovacionnoe obrazovanie // Shkol'nye tekhnologii. 2009. № 2. C. 4–11. [In Rus].
- Uchebnyj plan Federal'nogo gosudarstvennogo byudzhetnogo obshcheobrazovatel'nogo uchrezhdeniya «Licej-internat kompleksnogo formirovaniya lichnosti detej i podrostkov dlya obuchayushchihsya urovnya osnovnogo obshchego i srednego obshchego obrazovaniya (FK GOS) na 2015–2016 uchebnyj god [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: http://raeliceum.ru/downloads/a07.pdf (data obrashcheniya: 17.04.2018).

Г. С. Ковалева

МАТЕРИАЛЫ К ЗАСЕДАНИЮ ПРЕЗИДИУМА РАО 27 ИЮНЯ 2018 г.

ВОЗМОЖНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ СТРАНЫ (по результатам международных исследований качества общего образования)

Доклад ***Г. С. Ковалевой***, руководителя Центра оценки качества образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», кандидата педагогических наук

Ключевые слова: *Указ Президента России, качество общего образования, международные сравнительные исследования, позитивные стороны образования, проблемные области образования, рейтинги качества образования, повышение конкурентоспособности, технологии развивающего обучения, ФГОС.*

Введение

В Указе Президента России В. В. Путина от 7 мая 2018 года определены национальные цели и стратегические задачи развития Российской Федерации на период до 2024 года. В целях осуществления прорывного научно-технического и социально-экономического развития страны планируется обеспечение вхождения России в число пяти крупнейших экономик мира, в том числе обеспечение темпов экономического роста выше мировых. Правительству РФ поручено обеспечить глобаль-

ную конкурентоспособность российского образования, вхождение Российской Федерации в число десяти ведущих стран мира по качеству общего образования[1].

В связи с поставленными целями и задачами необходимо рассмотреть вопрос: «Какой вклад в подготовку выпускников средней школы к эффективному функционированию в современных условиях интенсивного экономического развития может внести система общего образования, и каковы перспективы ее развития?».

Для ответа на поставленный вопрос проанализируем данные тех международных сравнительных исследований качества общего образования (PIRLS[2], TIMSS[3], PISA[4]), результаты которых в соответствии с Государственной программой РФ «Развитие образования» (2018–2025 годы) от 26 декабря 2017 г. определены как показатели состояния и развития российского образования. В процессе анализа обратим особое внимание на потенциальные возможности развития системы российского образования и отдельные проблемные области.

Основными ориентирами для оценки качества общего образования

---

[1] http://www.kremlin.ru/events/president/news/57425

[2] **PIRLS** — международный проект «Изучение качества чтения и понимания текста» (Progress in International Reading Literacy Study), 4-й класс. Организован Международной ассоциацией по оценке образовательных достижений (IEA — International Association for the Evaluation of Educational Achievement). На рубеже перехода из начальной в основную школу оценивается уровень сформированности читательской грамотности как основы для дальнейшего обучения.

[3] **TIMSS** — международное мониторинговое исследование качества математического и естественнонаучного образования (Trends in Mathematics and Science Study); оценивается освоение основ математики и естественнонаучных предметов учащимися 4-х и 8-х классов и профильных курсов по математике и физике учащимися 11-х классов. Организовано Международной ассоциацией по оценке образовательных достижений (IEA — International Association for the Evaluation of Educational Achievement).

[4] **PISA** — международная программа по оценке образовательных достижений (Programme for International Student Assessment), оценивается сформированность функциональной грамотности учащихся 15-летнего возраста. Осуществляется Организацией экономического сотрудничества и развития (OECD — Organization for Economic Cooperation and Development). Главный вопрос, на который отвечает исследование,— «Обладают ли учащиеся 15-летнего возраста, получившие обязательное общее образование, знаниями и умениями, необходимыми им для полноценного функционирования в современном обществе, т.е. для решения широкого диапазона задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений?».

в России (как внутренними, так и внешними) могут служить национальные стандарты — планируемые результаты, заданные в федеральных государственных образовательных стандартах, и международные стандарты — образовательные результаты, заданные в международных документах, среди которых выделим «Навыки XXI века»[1] и концептуальную рамку образовательных результатов ОЭСР 2030[2].

При явных различиях структуры и содержания данных документов можно выделить общие особенности в концепциях представления образовательных результатов, заданных как перспективы развития школы:

— комплексный подход к формированию образовательных результатов: выделение содержательных составляющих, связанных с формированием (в терминах ФГОС) предметных, метапредметных и личностных результатов;
— контекстуализация содержания образования и учебной деятельности (применение знаний в ситуациях, приближенных к реальным, формирование стратегий поведения в различных контекстах реальной жизни и др.);
— включение в оценочные процедуры методик оценки самостоятельной активности учащихся: их способности решать проблемы, проводить проекты и исследования как индивидуально, так и в групповой деятельности.

Модели структуры содержания образовательных результатов в рассматриваемых документах представлены на Рисунках 1–3.

[1] «Новый взгляд на образование: раскрывая потенциал образовательных технологий» (New Vision for Education: Unlocking the Potential of Technology). Исследование The Boston Consulting Group и Всемирного экономического форума в Давосе. Модели Европейской квалификации навыков, компетенций и профессий (ESCO), Партнерства за навыки XXI века, enGauge, Brookings и Pearson. Организация Экономического сотрудничества и развития, 2013.

[2] The Future of Education and Skills: OECD Education 2030 Framework. Schleicher A., Ramos G. Global competency for an inclusive world // OECD, 2015. URL: https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf

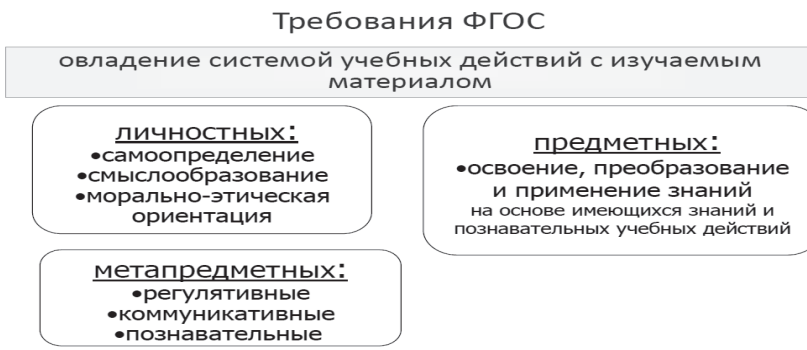


Рис. 1. Структура требований к образовательным результатам в соответствии с ФГОС общего образования

В международном стандарте «Навыки XXI века» (Рис. 2) выделяются:

1. базовые навыки (способность учащихся применять знания и умения для решения повседневных задач в ситуациях, которые отличаются от учебных);
2. компетенции (способность учащихся решать нетипичные задачи в ситуациях, которые отличаются от учебных);
3. личностные качества (способность учащихся справляться с изменениями окружающей среды в ситуациях, которые отличаются от учебных).

В рамке образовательных результатов ОЭСР 2030, модель которых представлена на Рис. 3, можно выделить:

— систему знаний, умений, отношений и ценностей, создающих основу образовательных результатов;
— компетенции как способность мобилизовывать знания, умения, отношения и ценности, проявлять рефлексивный подход к процессу обучения и обеспечивать возможность взаимодействовать и действовать в мире;
— стратегии поведения, демонстрирующие способность действовать в различных внеучебных ситуациях.

Рис 2. Международный стандарт «Навыки XXI века»

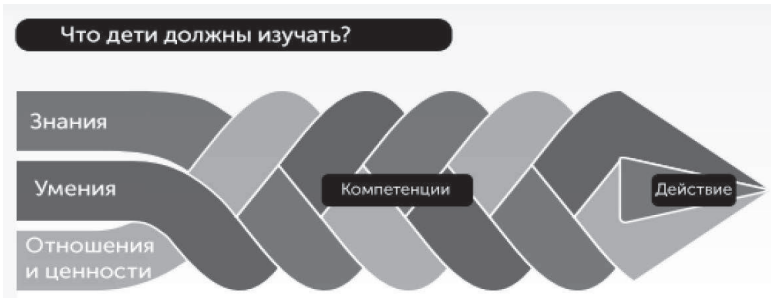


Рис. 3. Модель образовательных достижений ОЭСР 2030

Состояние российского образования по данным международных сравнительных исследований качества общего образования

С учетом российских и международных ориентиров формирования образовательных результатов выпускников школы проанализируем состояние российского образования по последним данным международных сравнительных исследований PIRLS, TIMSS, PISA (2015–2016 годов). Именно результаты данных исследований были включены в качестве целевых показателей качества образования страны, отраженных в Государственной программе РФ «Развитие образования» (2018–2025

годы) от 26 декабря 2017 г.: «Цель программы — качество образования, которое характеризуется: сохранением лидирующих позиций РФ в международном исследовании качества чтения и понимания текстов (PIRLS), а также в международном исследовании качества математического и естественнонаучного образования (TIMSS); повышением позиций РФ в международной программе по оценке образовательных достижений учащихся (PISA)…»[1]

Исследования PIRLS, TIMSS и PISA отличаются в подходах к оценке образовательных результатов: в исследованиях PIRLS и TIMSS оценивается освоение основ чтения, математики и естествознания, а в исследовании PISA — сформированность функциональной грамотности (математической, читательской, естественнонаучной и финансовой).

Средние результаты российских учащихся в исследованиях PIRLS, TIMSS, PISA по всем ступеням общего образования, полученные в 2015 и 2016 годах, представлены на Рисунке 4[2]. Около каждого значения результата российских учащихся по международной 1000-балльной шкале приводится рейтинг российских результатов среди стран — участниц данного направления исследования. Для сравнения выделено среднее значение международной шкалы — 500 баллов, которое было установлено по среднему результату для стран — участниц исследования при формировании шкалы. Например, средний балл российских учащихся 4-го класса по математике составил 564 балла, выше среднего международного, 7-е место в рейтинге стран.

Как видно из представленных данных, позитивные стороны российского образования (выше среднего международного балла, в группе стран с высокими результатами) проявляются в **результатах выпускников начальной школы** по чтению (первое место из 50 стран, 581 балл), математике (7 место из 49 стран, 564 балла) и естествознанию (4 место из 49 стран, 567 баллов). Только 1–2% учащихся не достигают базового международного уровня по выделенным направлениям, а высший уровень (более 625 баллов) демонстрируют от 20% учащихся по математике

[1] Постановление Правительства РФ от 25 декабря 2017 г. № 1542 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации „Развитие образования“»

[2] Результаты приводятся по данным международных отчетов исследований PIRLS, TIMSS, PISA http://timss2015.org/, www.iea.nl, www.oecd.org/edu/pisa и аналитических материалов Центра оценки качества образования ФГБНУ «ИСРО РАО» www.centeroko.ru — национального центра проведения международных исследований PIRLS, TIMSS, PISA в России в 2015–2015 годах.

и естествознанию до 26% — по чтению.

Результаты учащихся 8-х — 9-х классов основной школы неоднозначны: уровень овладения основами математики и естественнонаучных предметов превышает средний международный уровень (538 баллов и 544 балла соответственно по шкале TIMSS). При этом способность учащихся применять свои знания, умения и опыт для решения жизненных задач в ситуациях личностно и социально значимых оценивается по математике на уровне, близком к среднему международному (494 балла), а по естественнонаучным предметам — ниже этого уровня — 487 баллов.

Рис. 4. Результаты российских учащихся в исследованиях PIRLS, TIMSS, PISA по всем ступеням общего образования, полученные в 2015-м и 2016 годах

Уровень сформированности читательской грамотности российских девятиклассников находится вблизи среднего международного (495 баллов по шкале PISA).

Следует справедливо отметить, что по двум направлениям исследования (математической и читательской грамотности) за последние годы проявилось существенное повышение результатов.

При сравнении с начальной школой отмечается существенное снижение результатов: за пять лет обучения в основной школе с 2011-го по 2015 годы в соответствии с международными требованиями уровень читательской грамотности одной и той же генеральной совокупности российских школьников снизился более чем на 80 баллов, с лидирующих позиций 1–2 места до 26 места в рейтинге стран.

По финансовой грамотности российские 15-летние учащиеся в 2015 году улучшили свои результаты 2012 года и превысили средний международный уровень (512 баллов по шкале PISA).

Наиболее проблемной областью для российских выпускников основной школы оказалась метапредметная область — решение проблем в сотрудничестве (значительно ниже среднего международного уровня — 473 балла по шкале PISA). В данном инновационном направлении исследования PISA была реализована интегральная оценка способности решать проблемы в ходе проектной или исследовательской деятельности в компьютерной среде, имитирующей работу в группе учащихся и моделирующей различные взаимодействия между членами группы (например, неравномерное распределение обязанностей, возникновение конфликтов).

Оценивая конкурентоспособность российских выпускников старшей школы по данным международных исследований, следует отметить лидирующие позиции российских учащихся 11-х классов, изучавших углубленные курсы математики в объеме 8-ми и более уроков в неделю (540 баллов по шкале TIMSS и первое место из десяти стран — участниц исследования). Средний результат всех российских выпускников, изучавших профильные курсы математики в 10-х — 11-х классах, ниже среднего международного уровня и составляет 485 баллов по шкале TIMSS. Результаты российских выпускников средней школы, изучавших профильные курсы физики, статистически значимо не отличаются от среднего международного уровня и составляют 508 баллов.

Приведем также **данные о двух группах учащихся основной и старшей школы, демонстрирующих самые высокие и самые низкие результаты в предметных областях и функциональной грамотности** в исследованиях TIMSS и PISA (см. Рисунки 5–7).

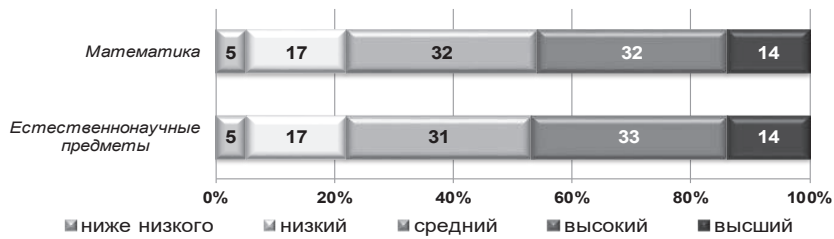


Рис. 5. Распределение российских учащихся 8-го класса по уровням достижений в предметных областях в исследовании TIMSS-2015

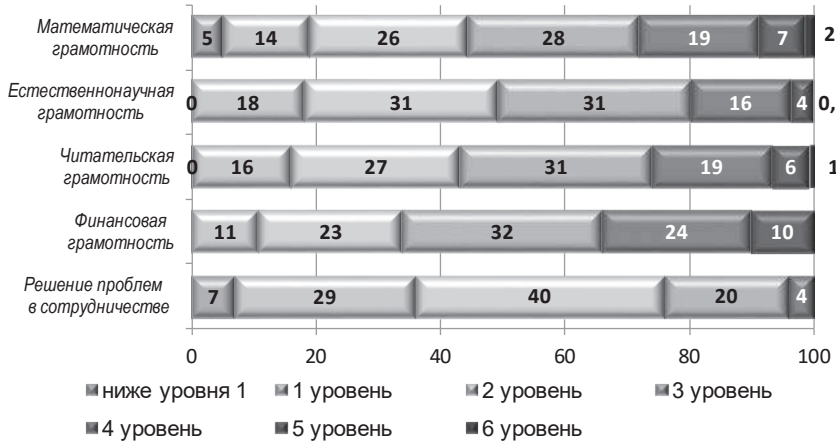


Рис. 6. Распределение российских учащихся 15-летнего возраста по уровням достижений в функциональной грамотности в исследовании PISA-2015

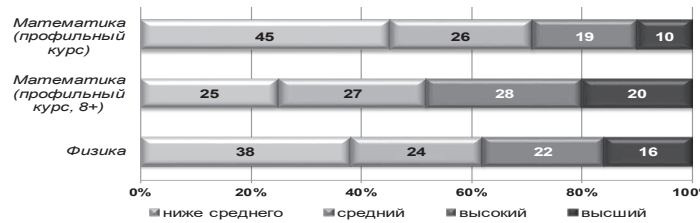


Рис. 7. Распределение российских учащихся 11-го класса по уровням достижений в предметных областях в исследовании TIMSS-2015

Анализ представленных данных по исследованиям TIMSS и PISA показывает, что 95% учащихся 8-х классов продемонстрировали достижение базового уровня освоения предметных знаний по математике и естественнонаучным предметам, а 14% показали высший уровень достижений. Только 5% учащихся не достигли базового уровня по этим предметам.

Базовый уровень функциональной грамотности (второй уровень и выше) по разным областям достигли от 64% учащихся (по решению проблем в сотрудничестве) до 84% (по читательской грамотности). Высший уровень функциональной грамотности (пятый уровень и выше)

проявили от 4% учащихся (по естественнонаучной грамотности и решению проблем в сотрудничестве) до 10% (по финансовой грамотности). Не продемонстрировали базовый уровень от 11% учащихся (по финансовой грамотности) до 36% (по решению проблем в сотрудничестве). Более 40% российских выпускников основной школы не достигли базового уровня функциональной грамотности хотя бы по одному из оцениваемых направлений.

Пороговым базовым уровнем освоения углубленных и профильных курсов математики и физики в международном исследовании TIMSS международные эксперты считают достижение среднего уровня (475–549 баллов). Полученные данные показывают, что больше трети (38% по физике и 45% по математике) российских учащихся 11-х классов, изучавших профильные курсы математики и физики, в 2015 году не подтвердили овладение основами данных курсов на среднем базовом уровне требований международного теста TIMSS. Не достигли базового уровня по углубленному курсу математики 20% учащихся 11-х классов, изучавших эти курсы.

Высший уровень достижений по математике (более 625 баллов) показали 20% учащихся 11-х классов, изучавших углубленные курсы математики, и 10% одиннадцатиклассников, изучавших профильные курсы. По физике таких учащихся оказалось 16%.

Для более полной характеристики результатов выпускников старшей школы следует указать процент учащихся 11-х классов, которые изучали в 10-х — 11-х классах профильные и углубленные курсы, от возрастной группы учащихся 18-летнего возраста (индекс охвата). Для России индекс охвата учащихся, изучавших углубленный профильный курс математики в объеме 8-ми уроков в неделю или более, составил 1,9% от возрастной группы населения России 18-летнего возраста в 2015 году. Индекс охвата учащихся 11-го класса, изучавших любой профильный курс математики, составил 10%, а по физике — 4,9%. Эти показатели существенно ниже по сравнению с большинством стран — участниц этого направления исследования TIMSS.

Для прогнозирования резерва будущих талантливых людей в современном обществе в исследовании PISA выделяют группу самых успешных учащихся — их подготовка отвечает двум самым высоким уровням (5–6) по трем основным областям грамотности: математической, читательской и естественнонаучной. Среди всех 15-летних участников

стран ОЭСР, принимавших участие в исследовании PISA-2015, такие учащиеся составили 3,7%, в России — 1,7%.

Учитывая процент учащихся 15-летнего возраста, достигших 5-го — 6-го уровней естественнонаучной грамотности в стране, и размеры стран, в 2015 году был определен вклад каждой страны в глобальную выборку учащихся с наивысшими достижениями в естественнонаучной грамотности. Вклад России в данную глобальную выборку учащихся составил 3% (см. Рис 8). Для сравнения, вклад США составил 21,7%, Японии — 12,6%.

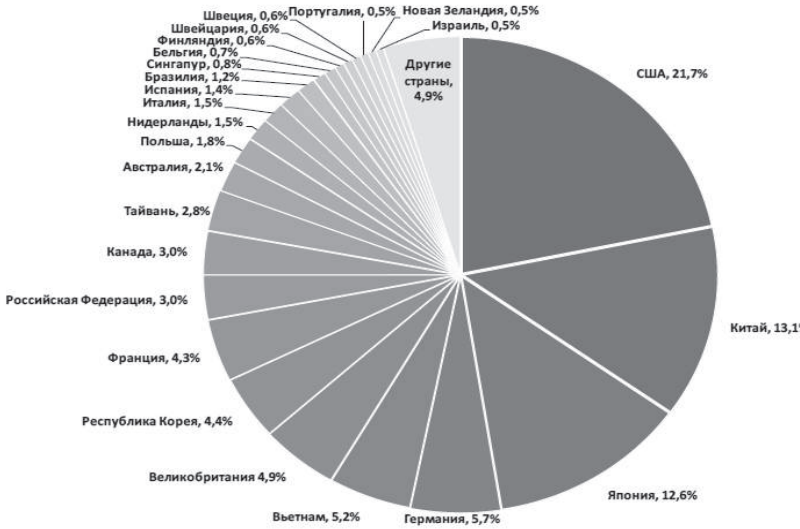


Рис. 8. Вклад стран в глобальную выборку учащихся с наивысшими достижениями в естественнонаучной грамотности

Результаты анкетирования характеризуют личностные качества учащихся. Мотивация и интерес к обучению, а также вовлеченность в учебный процесс и самооценка своих учебных достижений являются важнейшими факторами успешного обучения. Введение новых образовательных стандартов в начальную школу **изменило приоритеты** в начальном образовании — акцент с формирования предметных знаний, умений и навыков сместился на **развитие у младшего школьника умения учиться**.

По данным исследования TIMSS, за период с 2011-го по 2015 год значительно (на 21% по математике и на 11% по естествознанию) выросло число российских учащихся 4-х классов, которые чувствуют себя полноправными участниками учебного процесса. При этом в 2015 году в России произошло некоторое уменьшение числа четвероклассников, уверенных в своих силах в связи с изучением математики и естествознания.

В основной школе, по сравнению с данными, полученными в предыдущих циклах исследований, в 2015 году на 10% уменьшилось число российских учащихся, которым нравится изучать математику и естествознание.

По результатам исследования PISA-2015, за период с 2006-го по 2015 год у 15-летних выпускников основной школы изменился индекс удовлетворенности изучением естественнонаучных предметов. Его значение (–0,12) говорит о том, что в среднем российские учащиеся менее удовлетворены изучением естественнонаучных предметов, чем в среднем их сверстники из большинства стран — участниц исследования.

Российские 15-летние учащиеся продемонстрировали достаточно низкий уровень самооценки развития своих коммуникативных компетенций (54-е место в рейтинге из 56-ти стран): они реже, чем их сверстники из 53-х стран соглашались с тем, «*что умеют внимательно слушать, радуются успехам одноклассников, учитывают то, что интересно другим, и с удовольствием рассматривают разные точки зрения и подходы*».

Также выявлены проблемы российских 15-летних учащихся в сформированности позитивных установок в связи с групповой работой (51-е место в рейтинге из 56 стран): российские учащиеся реже, чем их сверстники из 50 стран соглашались с тем, «*что предпочитают работать в команде с другими, а не в одиночку; считают, что группа принимает лучшее решение, чем один человек; считают, что работа в команде повышает их собственную эффективность и с удовольствием сотрудничают с другими*».

Прямыми выводами из приведенных данных является констатация факта об уровне и качестве продемонстрированных образовательных результатов учащимися начальной, основной и старшей школы.

1. Уровень и качество образовательных достижений учащихся начальной и основной школы по основам математики и естествознания достаточно высокие. Российские учащиеся 4-х и 8-х классов входят в первую десятку стран. По читательской грамотности российские четвероклассники лидируют среди 50 стран мира.

2. По уровню и качеству способности использовать имеющиеся знания, умения и опыт для решения различного рода задач российские выпускники основной школы значительно уступают своим сверстникам из более чем 20–30 развитых стран. По сформированности отдельных метапредметных результатов (решения проблем в сотрудничестве) российские учащиеся также уступают их сверстникам из более чем 30 стран, а по уровню самооценки сформированности коммуникативных компетенций и позитивных установок в связи с групповой работой — сверстникам из более чем 50 стран — участниц исследования PISA-2015.

3. Уровень подготовки выпускников старшей школы по углубленному курсу математики достаточно высокий. Подготовка выпускников по профильной физике в целом соответствует требованиям международного теста TIMSS, хотя процент учащихся, изучавших эти курсы, ниже, чем в других странах. Эти данные должны рассматриваться совместно с проблемой обеспеченности инновационных направлений экономики высоко подготовленными кадрами по данным направлениям. Что касается качества подготовки всех выпускников школы, изучавших профильные курсы математики, как показывают представленные данные, оно в целом не соответствует требованиям международного теста TIMSS.

4. Проблемной областью системы общего образования является подготовка учащихся с самыми высокими результатами — работа с будущей элитой в областях, связанных с математикой и естественнонаучными предметами, а также с функциональной грамотностью.

5. Снижение интереса к изучению математики и естественнонаучных предметов, низкий уровень самооценки сформированности отдельных метапредметных результатов являются также проблемной областью системы общего образования.

Состояние и динамика развития российского образования определят особенности реализации поставленных президентом задач. Для этого потребуется не только знание математики, естественных наук или глобальных проблем. Главными становятся такие компетенции, как критическое и творческое мышление, умение работать в коллективе, а также такие личностные качества, как инициативность, любознательность, ответственность и настойчивость.

На данный момент Россия может по-разному позиционироваться в существующих рейтингах качества образования в зависимости от критериев оценки и методик подсчета. **По двум основным рейтингам**:

индексу уровня образования[1] и рейтингу эффективности национальных систем образования группы Пирсон[2], которые рассчитываются на основе уровня грамотности населения или с учетом результатов стран в исследованиях PISA, TIMSS и PIRLS, **российская система образования в 2016 году занимала 34 место как по первому рейтингу (из 188 стран), так и по второму рейтингу (из 50 стран).**

Основной причиной невысокого рейтинга России являются низкие результаты российских учащихся 15-летнего возраста практически по всем областям функциональной грамотности, выявленные в исследовании PISA, в которых проявилась недостаточная сформированность у учащихся способности использовать (переносить) имеющиеся предметные знания и умения при решении задач, приближенных к реальным ситуациям, а также невысокий уровень овладения общеучебными умениями — поиском новых или альтернативных способов решения задач, проведением исследований или групповых проектов.

Данная причина в основном связана с особенностями организации учебного процесса в российских школах, его ориентации на овладение предметными знаниями и умениями, решение типичных (стандартных задач), как правило входящих в демоверсии или банки заданий ОГЭ и ЕГЭ. Следует также отметить недостаточную подготовку учителей в области формирования функциональной грамотности, а также отсутствие необходимых учебно-методических материалов.

На данную причину ссылаются и авторы исследования «Россия 2025: от кадров к талантам»[3], делая вывод о том, что Россию ждет дефицит специалистов, способных выполнять аналитическую и творческую работу. Авторы исследования объясняют возможный разрыв на рынке труда несколькими причинами, в том числе особенностями системы образования, готовящей преимущественно работников для выполнения

---

[1] Индекс уровня образования в странах мира (Education Index) — комбинированный показатель Программы развития Организации Объединенных Наций (ПРООН), рассчитываемый как индекс грамотности взрослого населения и индекс совокупной доли учащихся, получающих образование.

[2] Рейтинг эффективности национальных систем образования группы Пирсон рассчитывается на основе результатов стран в исследованиях PISA, TIMSS и PIRLS. а также по ряду других параметров, таких как уровень грамотности и количество выпускников. Кроме общего индекса, рассчитываются две его составляющие: навыки мышления и успехи в обучении.

[3] The Boston Consulting Group, WorldSkills Russia и Global Education Futures

типовых задач, и низким престижем профессий, требующих сложного обучения.

Один из важных выводов международных исследований состоит в том, что нельзя указать какое-либо одно ключевое направление или ключевую характеристику, воздействуя на которые, можно добиться качественного улучшения всех результатов. Необходимо рассматривать действие различных факторов в системе, учитывать множественные корреляции. Так, в частности, важное значение имеет выявленная в исследовании PISA закономерность относительно эффективности инвестиций в образование — **рост общих затрат на одного учащегося далеко не всегда приводит к повышению результатов** (см. диаграмму на Рис. 8).

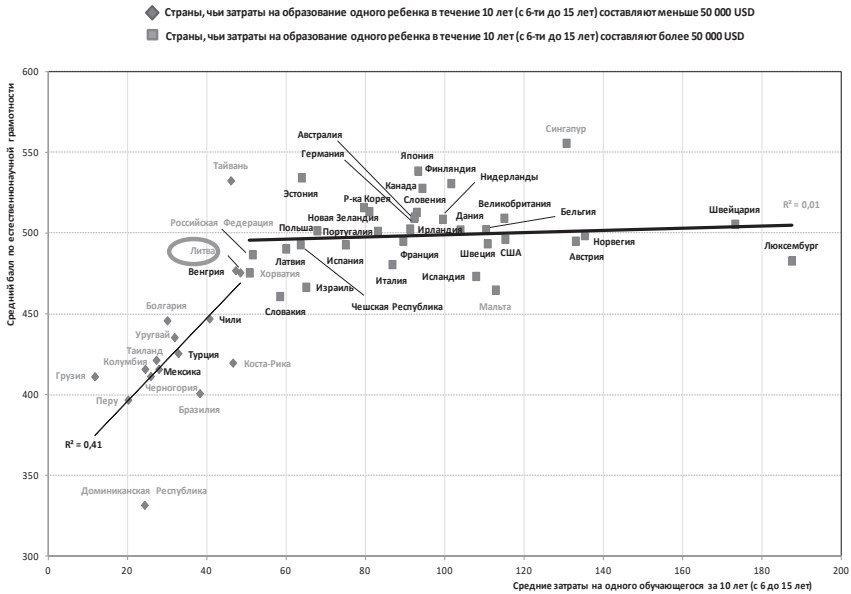


Рис. 9. Затраты на образование и результаты выполнения естественнонаучной части теста PISA

Для стран, чьи затраты на образование одного ребенка в течение 10 лет (с 6-ти до 15 лет) составляют меньше 50 000 USD (например, Болгария, Мексика, Турция), справедлива линейная зависимость, при которой рост инвестиций в образование сопровождается приростом образовательных результатов в соответствии с линейным законом (см.

левую часть графика на диаграмме Рис. 9).

Для стран, чьи затраты на образование одного ребенка в течение 10 лет (с 6-ти до 15 лет) составляют больше 50 000 USD (например, Швеция, Франция, Португалия, Польша и др.), зависимость между объемом затрат и результатами носит более сложный характер. В этих странах для получения более высоких результатов нужно наращивать не только объем инвестиций в образование, но и повышать эффективность их использования. Например, вкладывать в такие направления, которые дают бóльший эффект.

Для России этот вывод имеет особое значение, учитывая тот факт, что, как показывает диаграмма, мы практически полностью исчерпали возможности линейного роста и вплотную подошли к порогу насыщения, при котором одних только денег становится мало, нужно еще правильно уметь ими распорядиться.

* * *

Для достижения целей и целевых показателей в сфере образования, поставленных в Указе Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», предлагается сконцентрировать усилия профессионального сообщества на повышении эффективности российского образования, что обеспечит конкурентоспособность российской экономики.

Как было показано выше, более половины выпускников основной школы имеют только базовый уровень образования, т.е. они могут использовать приобретенные в школе знания в простых знакомых ситуациях, а около пятой части выпускников основной школы не достигают порогового уровня сформированности функциональной грамотности в соответствии с международными требованиями. К продолжению образования хорошо готовы не более 30% российских выпускников школы, а высокий уровень способности решать сложные задачи демонстрируют в среднем около 5% учащихся.

По качеству общего образования российская школа уступает десяти странам — лидерам по качеству образования как по числу выпускников основной школы, демонстрирующих самые высокие результаты (в этих странах в среднем таких учащихся не менее 11%), так и по числу хорошо

подготовленных к продолжению образования учащихся (в этих странах в среднем таких учащихся около 40%).

Российская система образования, несмотря на возросшие инвестиции, все еще ориентирована на затратную педагогику. По данным исследования PISA-2015, российские учащиеся тратят на обучение после школы значительно больше времени, чем их сверстники из стран ОЭСР при меньших затратах на учебные занятия в школе. Российские учащиеся перегружены домашними заданиями, а значительная доля учебного процесса направлена на реализацию административных или контрольных функций.

Между тем успешное решение задач повышения конкурентоспособности российского образования, поставленных президентом РФ, предполагает формирование у подавляющего большинства учащихся (примерно у 70–80%):

- ***целостного социально ориентированного взгляда на мир***, включая овладение систематическими научными представлениями, лежащими в основе научной картины мира, а также системой нравственных ориентиров;
- ***учебной самостоятельности, включая:***
  - — овладение умением творчески подходить к решению проблем,
  - — приобретение способности к инновациям и критическому взгляду на решаемые проблемы,
  - — овладение умением свободно работать с информацией, навыками сотрудничества и другими умениями, которые условно называют **4К** (коммуникация, креативность, кооперация, критическое мышление).

Развитие личности школьников и формирование перечисленных выше качеств личности в парадигме доминирующей в российской школе педагогической технологии передачи школьникам готового предметного знания не становится предметом целенаправленного педагогического воздействия.

Выход на желаемые показатели успешности учащихся возможен только при условии, что в школе с самых ранних этапов обучения **приоритетное внимание будет уделено технологиям развивающего обучения**, являющимся основой федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, введение которых началось с 2009 года.

Решить проблему повышения качества образования (не только в плане

результатов исследования PISA) можно только при:

— системных комплексных изменениях в учебной деятельности учащихся: перехода от решения типичных стандартных задач к проведению исследований, к поиску смыслов и альтернативных решений;
— переориентации системы образования на новые результаты, связанные с «навыками XXI века»: функциональной грамотностью учащихся и развитием позитивных установок, мотивацией обучения и стратегий поведения учащихся в различных ситуациях, готовностью жить в эпоху перемен.

Основными механизмами переориентации системы российского образования на технологии развивающего обучения являются:

1) обновление методов обучения, учебных и методических материалов;
2) системное повышение квалификации учителей;
3) введение комплексного мониторинга образовательных достижений учащихся и качества образования с использованием инструментария, подобного PISA.

Необходимо уделить особое внимание при реализации поставленных трех задач группе учащихся с наивысшими академическими результатами. За последние годы повышение качества образования в основной школе происходило в основном за счет повышения результатов слабой группы учащихся и уменьшения их числа.

Положительным потенциалом будущих преобразований может стать эффективное введение ФГОС основной и старшей школы. Введение ФГОС начального образования позитивно отразилось в значительном повышении результатов учащихся начальной школы за период с 2011 по 2015 годы.

_____	**Г. С. Ковалева**	**18.06.2018**
Подпись	**(ФИО)**	**Дата**

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Основные публикации по результатам международных сравнительных исследований качества общего образования

1. Качество образования в российской школе по результатам международных исследований / под ред. Г. С. Ковалевой. М.: Логос, 2007. С 133–146.
2. *Ковалева Г. С.* Финансовая грамотность как составляющая функциональной грамотности: международный контекст // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 2 (37). С. 31–43.
3. *Ковалева Г. С., Красновский Э. А.* и др. Новый взгляд на грамотность. По материалам международного исследования PISA-2000. М.: Логос, 2004. 296 с.
4. *Ковалева Г. С., Логинова О. Б.* Успешная школа и эффективная система образования: какие факторы помогают приблизиться к идеалу? (По данным исследования PISA-2015) // Педагогические измерения. 2017. № 2. С. 69–80.
5. *Ковалева Г. С., Рутковская Е. Л., Половникова А. В.* Финансовая грамотность российских учащихся: состояние и динамика изменений (по результатам исследования PISA-2015) // Педагогические измерения. 2017. № 2. С. 14–21.
6. Новые достижения российских учащихся: финансовая грамотность (по результатам международной программы PISA-2015) [электронный ресурс]. Режим доступа: http://xn-80aaeza4ab6aw2b2b.xn — p1ai/upload/iblock/58c/58cd4b647f3db00fbb58c50b6ab7a952.pdf (дата обращения: 20.09.2018).
7. Основные результаты международного исследования качества математического и естественнонаучного образования TIMSS-2011: аналитический отчет / под науч. ред. Г. С. Ковалевой. М.: МАКС Пресс, 2013. 154 с.
8. Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся PISA-2009: аналитический отчет / под науч. ред. Г. С. Ковалевой. М.: МАКС Пресс, 2012. 176 с.
9. Основные результаты международного исследования PISA-2015 (2016) // Центр оценки качества образования ИСРО РАО [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.centeroko.ru (дата обращения: 21.05.2018).
10. Результаты международного исследования TIMSS-2015, 4-й класс (2016) // Центр оценки качества образования ИСРО РАО [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.centeroko.ru (дата обращения: 20.05.2018).
11. Результаты международного исследования TIMSS-2015, 8-й класс (2016) // Центр оценки качества образования ИСРО РАО [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.centeroko.ru (дата обращения: 21.05.2018).
12. Результаты международного исследования TIMSS Advanced 2015, 11-й класс (2016) // Центр оценки качества образования ИСРО РАО [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.centeroko.ru (дата обращения:18.05.2018).
13. *Пентин А. Ю., Ковалева Г. С., Давыдова Е. И.* и др. Состояние естественнонаучного образования в российской школе по результатам международных исследований TIMSS и PISA // Вопросы образования. 2018. № 1. С. 79–109.
14. *Цукерман Г. А., Ковалева Г. С., Баранова В. Ю.* Читательские умения российских четвероклассников: уроки PIRLS-2016 // Вопросы образования. 2018. № 1. С. 58–78.
15. *Kovaleva G. S., Kuznetsova M. I.* Russian Federation // PIRLS Encyclopedia / Edited by I. Mullis, M. Martin, et al. IEA, ISC, Boston College, 2017.
16. *Kovaleva G. S., Krasnianskaia K. A.* Russian Federation // TIMSS Encyclopedia / Edited by I. Mullis, M. Martin, et al. IEA, ISC, Boston College, 2016.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЬИ

Уважаемые авторы! Мы стремимся повысить качество публикаций в журнале, поэтому принимаем статьи с высокой степенью оригинальности текста (не менее 85%).

Объем присланного материала должен быть не менее 15 000 и не более 35 000 знаков, включая пробелы.

Публикуемые сведения на русском и английском языках должны быть размещены в одном файле со статьей в следующем порядке:

- заглавие — содержит название статьи, инициалы и фамилию автора / авторов, город, страну, а также УДК;
- сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью);
- ученая степень, звание (если имеются);
- должность;
- место работы;
- адрес (место проживания);
- телефон, e-mail. Все сведения предоставляются полностью без сокращений и аббревиатур;
- аннотация (не менее 200 слов / 1500 знаков) — структурированная развернутая аннотация отражает такие компоненты, как: введение, проблема и цель, методология, результаты, заключение (на английском языке: Introduction: …, Research Methods: …, Results (Findings): …, Conclusions: …). Качественная аннотация позволяет аудитории ознакомиться с содержанием статьи, определить интерес к ней независимо от языка статьи и наличия возможности прочитать ее полный текст, повысить вероятность цитирования статьи отечественными и зарубежными коллегами;
- ключевые слова: 7–10 слов;
- комментарии: регистрируются ссылкой (ссылки в тексте оформляются в круглых скобках, содержат порядковый номер в списке);
- застатейный список литературы располагается в алфавитном порядке;
- оформляется в соответствии с ГОСТ 7.5–2008 (Библиографическая ссылка).

Отдельными файлами высылаются копии всех содержащихся в статье таблиц, формул, графики (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi); фото автора (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi).

Диаграммы, графики и рисунки, содержащие мелкий и важный текст, должны быть подготовлены в векторных редакторах (Corel Draw, Adobe Illustrator или подобных) или в MS Word с набором и форматированием этого текста для дальнейшего его экспорта в pdf-файл. Скриншоты (снимки экрана) из Интернета или других источников не принимаются.

Названия всех файлов должны начинаться с фамилии автора.

Материалы принимаются полным комплектом. Рукописи, не принятые к публикации, не рецензируются и не возвращаются.

Статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук сопровождаются рекомендацией научного руководителя и публикуются бесплатно.

Полные требования к оформлению рукописей размещены на сайте www.ozp.instrao.ru.

Адрес редакции:
105062, г. Москва, Россия, д. 5/16, ул. Макаренко
Тел.: +7 (495) 625–05–89
E-mail: redactor@instrao.ru

В Институте действуют два диссертационных совета по научным специальностям:

- 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования;
- 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (информатика, математика, физика);
- 13.00.08 – теория и методика профессионального образования.

Информация по формам (видам) подготовки диссертации на соискание ученой степени кандидата и доктора наук по научным специальностям:

- 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования;
- 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (информатика, математика, физика);
- 13.00.08 – теория и методика профессионального образования.

АСПИРАНТУРА

По направлению 44.06.01 Образование и педагогические науки, по направленностям:

- Общая педагогика, история педагогики и образования;
- Теория и методика обучения и воспитания (информатика, математика, физика);
- Теория и методика профессионального образования.

Формы обучения	Очная бюджетная (13 мест) Очная платная (9 мест)	Заочная платная (30 мест)
Срок обучения	3 года	4 года
Сроки приема документов	с 1 июня по 5 октября 2019 г. в соответствии с графиком	
Проведение экзаменов	Два потока в соответствии с расписанием: - с 22 июня по 05 июля - с 08 октября по 26 октября	

ПРИКРЕПЛЕНИЕ

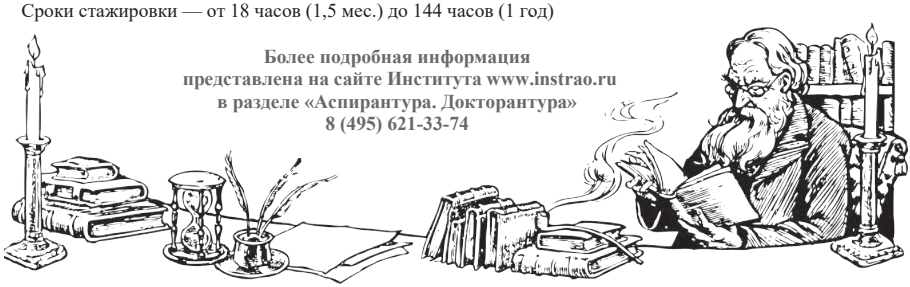
для подготовки диссертации без освоения программ подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре

Прикрепление на платной основе.
Прием заявлений и документов на прикрепление проводится в течение календарного года.
Сроки прикрепления — от 6-ти месяцев до 3-х лет в зависимости от степени готовности диссертации.

ДОКТОРАНТУРА

На платной основе.
Подготовка диссертации осуществляется в срок до 3-х лет.
В докторантуру принимаются научные, педагогические и научно-педагогические работники по направлению с места работы.

СТАЖИРОВКА

Индивидуальная научная стажировка по программам дополнительного профессионального образования.
Сроки стажировки — от 18 часов (1,5 мес.) до 144 часов (1 год)

Более подробная информация представлена на сайте Института www.instrao.ru в разделе «Аспирантура. Докторантура» 8 (495) 621-33-74