

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ФИЛИАЛ  
НАЦИОНАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО УНИВЕРСИТЕТА  
«ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ»

ФАКУЛЬТЕТ ДОВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ В ШКОЛЕ  
И В ЖИЗНИ:  
МЕТОДИЧЕСКИЙ НАВИГАТОР**

*Методический сборник*

*В 2 томах*

*Том 2*

Санкт-Петербург

2015

УДК 3+373.5(075.5)

ББК 60 +74.5

О-28

**Общественные науки в школе и в жизни: методический навигатор** : методический сборник [Текст] / отв. ред. Т. Ф. Велижанина; Санкт-Петербургский филиал Нац. исслед. ун-та «Высшая школа экономики». — СПб.: отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург, 2015.— В 2 томах. — Том 2. — 338 с. — 500 экз.

Настоящее издание является сборником избранных материалов, отобранных по итогам Конгресса учителей, состоявшегося 21 марта 2015 года на факультете довузовского образования петербургского кампуса Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». Статьи посвящены актуальным проблемам преподавания общественных наук в средней школе: анализу возможностей предметной области «Общественные дисциплины» повлиять на качество общего образования, степени его соответствия современному социальному заказу на образование, при каком управлении инновационными процессами в системе образования возможно построение образовательного процесса в соответствии с современным социальным заказом.

УДК 37

ББК 74.5

© Оформление. НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург, 2015

## Содержание

2.3. ШКОЛЬНЫЕ УЧЕБНИКИ И ШКОЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ	6
Введение	6
<i>Иванов Олег Владимирович</i>	
Ценностные отношения школьников и современный учебник истории	8
<i>Лебедева Ольга Олеговна</i>	
Кто и как может оценивать школьный учебник истории?	13
<i>Соболева Ольга Борисовна</i>	
Учебник по обществознанию, как средство организации исследовательской деятельности школьников	26
<i>Михеева Светлана Александровна</i>	
Сравнительный анализ учебников экономики для старших классов	38
<i>Марчукова Светлана Марковна</i>	
О роли истории естествознания и техники в формировании метапредметных и личностных результатов обучения	56
2.4. ВЫБОР ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	71
Введение	71
2.4.1. Исследовательская деятельность учащихся	74
<i>Морозова Екатерина Павловна</i>	
Формирование исследовательских умений учащихся как педагогическая проблема: аспекты теоретических исследований	74
<i>Рыдлевская Ольга Анатольевна</i>	
Гуманитарное исследование — инструмент интеграции формального и неформального образования	79
<i>Полковникова Татьяна Александровна</i>	
Реализация программы «Я — исследователь» в ГБОУ СОШ № 700 Василеостровского района Санкт-Петербурга (из опыта работы)	85
<i>Пятибратова Светлана Игоревна</i>	
Система учебно-исследовательской деятельности Аничкова лицея	91
<i>Платонова Елена Вячеславовна</i>	
История семьи в судьбе страны как направление ученического исследования	100
<i>Гончарова Ольга Вячеславовна</i>	
Исследовательская работа школьников	104
2.4.2. Организация образовательной деятельности учащихся уроке	111
<i>Шубина Елена Владимировна</i>	
Конструирование практико-социального ориентированного пространства на уроках обществознания и МХК	111
<i>Меркулова Татьяна Ивановна</i>	
Роль нетрадиционных форм уроков истории	127
<i>Поляков Николай Станиславович</i>	
Метод кейсов в изучении модуля «Правовое регулирование трудовых отношений»	133
2.4.3. Внеурочная деятельность учащихся в образовательном процессе	140
<i>Хащанская Мария Карловна</i>	

Неформальное взаимодействие в формальном образовании	140
<i>Шейко Наталья Геннадьевна</i>	
Городские неформальные сообщества: нужен ли этот опыт современной школе?	148
<i>Гудкова Нина Федоровна</i>	
Экономика в средней школе: формы реализации	154
<i>Третьяков Андрей Леонидович</i>	
Возможности видеоконференцсвязи для реализации идей открытого образования	162
<i>Конопатова Нина Константиновна</i>	
Организация районной научно-практической конференции «Лабиринты науки» в работе по реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся	168
<b>2.5. ОЦЕНИВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ</b>	<b>177</b>
Введение	177
<i>Гилева Наталья Николаевна</i>	
Кто и для чего оценивает деятельность ученика на уроках истории?	179
<i>Сизинцева Екатерина Петровна</i>	
Индивидуальный прогресс как результат педагогического сопровождения проектной деятельности учащихся	189
<i>Юрак Светлана Ильинична</i>	
Раздел «Экономика» в ЕГЭ по обществознанию	198
<b>3. ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИЯМИ В ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ»</b>	<b>204</b>
Введение	204
<b>3.1. ВОЗМОЖНОСТИ ЭФФЕКТИВНОГО КОНТРАКТА</b>	<b>207</b>
<i>Заиченко Наталья Алексеевна</i>	
Мифы и реальность «эффективного контракта» в сфере общего образования	207
<i>Каменский Алексей Михайлович</i>	
Эффективный контракт: предпочтения и риски	214
<i>Гришина Ирина Владимировна</i>	
Анализ промежуточных итогов перехода на эффективный контракт в системе образования Санкт-Петербурга	221
<i>Алмазова Елена Юрьевна</i>	
Возможности эффективного контракта в профессиональном развитии руководителей	239
<b>3.2. ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ ОБЩЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН</b>	<b>247</b>
<i>Жебровская Ольга Олеговна</i>	
Исследования уровня освоения и уровня применения учителями образовательных технологий в контексте современных дидактических концепций	247
<i>Бриткевич Маргарита Сергеевна</i>	
Обоснование выбора формы диссеминации инновационного педагогического опыта	254
<i>Гехтман Александра Львовна, Боровская Наталья Сергеевна</i>	
Изменение ценностных установок школьников как фактор влияния на качество повышения квалификации педагогов	261

<i>Старовойтова Ольга Рафаельевна</i>	
Информационное поведение и информационные потребности учителей как факторы, влияющие на выбор тематики повышения квалификации	269
<i>Князева Ольга Владимировна</i>	
Актуальные проблемы в системе повышения квалификации учителей общественных дисциплин	276
<i>Жихаревич Михаил Ефимович</i>	
Формирование гражданской идентичности учителей в процессе повышения квалификации: опыт, проблемы, перспективы	285
<i>Романова Наталья Владимировна</i>	
Организационные формы системы постдипломного педагогического образования Германии на примере модели ESRIA	304
<b>3.3. ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ УЧИТЕЛЯ</b>	<b>311</b>
<i>Баженова Раиса Васильевна</i>	
Управление образовательным учреждением. Взгляд в будущее	311
<i>Федоров Олег Дмитриевич</i>	
«Россия в мире»: смыслы и ценности в системе координат личностной позиции учителя	317
<i>Ломов Александр Андреевич</i>	
Кто и как оценивает молодого учителя: к постановке проблемы	321
<i>Жебровская Ольга Олеговна</i>	
Социально-экономическая география в школе: уникам или балласт?	326
Заключение	332

## 2.3. Школьные учебники и учебные программы

### Введение

Реализация педагогических целей изучения общественных дисциплин, их возможностей для достижения желаемых предметных, метапредметных и личностных результатов обеспечивается, прежде всего, отбором учебного материала.

Под учебным материалом в данном случае понимаются тексты и задания, предназначенные для учащихся. Отбор учебных материалов осуществляется на разных уровнях: при разработке стандартов, примерных программ, учебников и других пособий для учащихся. Завершается отбор учебных материалов на уровне учителя, который составляет рабочую программу и определяет содержание каждого урока. Решая задачи отбора учебного материала, учителю важно ориентироваться в существующих подходах к определению содержания учебных пособий. Такая ориентация необходима для обоснованного выбора имеющихся пособий, использования их достоинств и учета особенностей.

В данный раздел включены статьи, которые все вместе поднимают тему «учебник и учитель». Предметом обсуждения могут стать следующие вопросы:

- в статьях О. В. Иванова и О. О. Лебедевой рассматривается проблема формирования оценочных выводов учащихся. В чем заключается эта проблема? На Ваш взгляд, в этих статьях предлагаются сходные или различные способы решения данной проблемы?
- В статье О. Б. Соболевой содержится критический анализ материалов учебников по обществознанию, ориентированных на развитие исследовательских умений учащихся. Как, по Вашему мнению, опыт такого анализа можно использовать для изучения (или для самоанализа) практики работы отдельного учителя или группы учителей? Можно ли методику подобного анализа применить для оценки педагогического сотрудничества учителей, работающих в одном классе?

- В статье С. А. Михеевой подробно описана методика сравнительного анализа учебников экономики. Выводы автора могут помочь учителям в выборе учебника. А как Вы оцениваете учебники по общественным дисциплинам? При оценке учебника Вы сопоставляете его содержание с возможностями конкретного класса? Вы сопоставляете содержание учебника с собственным замыслом учебного курса? Вы предпочитаете учебник, который позволяет сократить время на подготовку к урокам?

- В статье С. М. Марчуковой раскрывается роль изучения истории естествознания и техники в достижении метапредметных и личностных результатов. Каким образом можно было бы использовать идеи автора в обычной школьной практике?

- Содержание учебника неизбежно влияет на планирование учебных занятий. Темы уроков должны повторять названия соответствующих разделов учебника? Темы уроков могут существенно отличаться от этих названий?

## Ценностные отношения школьников и современный учебник истории

Согласно требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) 2010 года, выпускники по окончании школы должны достичь определенных личностных, предметных и метапредметных результатов. К личностным результатам ФГОС относит, в том числе, готовность и способность учеников к самообразованию, мотивацию к обучению и познанию, *ценностно-смысловые установки*, социальные компетенции, личностные качества и др.

Рассмотрим аксиологический (ценностный) потенциал современного учебника истории. Опуская многочисленные дискуссионные вопросы о том, как можно трактовать ценностные ориентации (отношения) личности, сразу же подчеркнем, что мы под ценностными ориентациями (ЦО) будем понимать систему фиксированных установок, отношений личности к предметам и явлениям окружающей действительности. Уроки же истории и учебник обладают мощным потенциалом для формирования ценностного поля учащегося.

Для изучения проблем, связанных с процессом формирования ценностных ориентаций учащихся в ходе обучения истории, нами (совместно со студенткой II курса магистратуры кафедры методики обучения истории и обществознанию РГПУ им А. И. Герцена Дарьей Андреевной Казаковой) было проведено анкетирование 39 учителей из разных регионов Российской Федерации (Владимир, Самара, Тобольск, Тюмень, др.), имеющих различные стаж работы в школе и возраст. Анкета состояла из 15 вопросов закрытого и открытого типов.

С помощью анкетирования выявлялись самые разнообразные проблемы, например: представления учителей о существующих механизмах формирования ЦО, трудности учителей в процессе формирования ЦО и т. д.

Кратко рассмотрим результаты анкетирования только по одному вопросу — *роль учебника истории в формировании ценностных ориентаций школьников.*

Нами были получены, в том числе, следующие результаты:



- 47,2 % опрошенных учителей ответили, что авторский текст учебника истории редко помогает им в решении задач развития ЦО;

- 8,3 % — нет, не помогает;

- 38,9 % — да, помогает.

Указанные ответы свидетельствуют, вероятно, о следующем. Во-первых, учителя пользуются разными учебниками истории, в которых авторы с различной степенью успешности реализуют возможности развития у учащихся ценностных отношений. Между тем, авторский текст учебника позволяет осуществлять это многими способами: авторы могут заявить об аксиологической концепции своего учебника и во вступительном тексте пособия и в основном. Так, например, по мнению О. Ю. Стреловой, в некоторых современных учебниках истории можно встретить так называемые аксиологические акценты, то есть фрагменты основного текста, в которых авторы рассматривают факты прошлого, соотнося их с интересами личности, общества, человечества [1; 100]. О. Ю. Стрелова приводит, в том числе, следующие примеры из учебников по новейшей истории:

- «“Новый курс” Рузвельта стал *переломным моментом* в истории современного капитализма. Именно в 30-е гг. расходы на социальную сферу стали преобладать в структуре государственных расходов США. С этого времени *начинается этап социально ориентированного развития современного капитализма*» [1; 100-101] (курсив наш. — Авт.).

- «Разрушительные насильственные формы политической борьбы, столь характерные для латиноамериканской истории, *стали сменяться конструктивными, демократическими*. Впервые в своей истории к концу XX в. Латинская Америка развивается *без диктатур и революций*» [1; 101-102] (курсив наш. — Авт.).

Во-вторых, учителя, отмечая то, что авторский текст учебника истории редко помогает им в решении задач развития ЦО или вовсе не помогает, возможно, не вполне понимают то, каким образом этот текст можно и нужно использовать на уроках истории. Это объясняется, в том числе и тем, что рассмотренные выше аксиологические акценты авторов, как правило, не выделяются в учебниках каким-

то особым образом (жирным шрифтом или курсивом). Поэтому современному учителю (а под его руководством — и ученикам) важно развивать умения находить в основном тексте учебника оценочные суждения авторов. А уже на их основе учитель может организовать дискуссию, критический анализ тех или иных ценностных установок.

Оценивая роль методического аппарата учебника в контексте формирования ЦО, учителя указали следующее:

- 52,8 % респондентов отметили, что методический аппарат помогает им редко;
- 13,9 % — затруднились ответить;
- 30,6 % — ответили, что методаппарат помогает.

Приведенные данные, на наш взгляд, свидетельствуют о том, что основное средство обучения в современной школе (учебник) требует дальнейшего совершенствования в плане аксиологической составляющей. Так, например, методическая система учебника может быть ориентирована, в том числе, и на то, чтобы учить учащихся выражать ценностные суждения и (или) свою позицию по обсуждаемой проблеме на основе имеющихся представлений о различных ценностях. Большую роль в этом плане могут сыграть специальным образом составленные познавательные задания учебника истории. Приведем примеры возможных заданий:

- «Какому идейному течению мог симпатизировать... *(имя исторического деятеля)?*»;
- «Какие качества личности отличали... *(имя исторического деятеля)?*»;
- «Какие качества... *(имя исторического деятеля)* привлекают авторов школьного учебника? Какими словами они выражают свое отношение к этой личности?»;
- «Совпадает ли отношение авторов учебника к... *(имя исторического деятеля)* с оценками современников, которые есть в учебнике? В чем сходство оценок... *(имя исторического деятеля)* людьми из разных исторических эпох?».

Примеры составления вопросов и заданий аксиологического уровня к историческим источникам, которые могли бы занять свое место в учебнике истории, разработала Д. А. Казакова:

### **Из «Домостроя»**

«Да пошлет Бог кому детей, сыновей и дочерей, то заботиться отцу и матери о чадах своих; обеспечить их и воспитать в доброй науке: учить страху Божию и вежливости, и всякому порядку. А со временем, по детям смотря и по возрасту, учить их рукоделию, отец — сыновей, а мать — дочерей, кто чего достоин, какие кому Бог способности даст. Любить и хранить их, но и страхом спасать, наказывая и поучая, а не то, разобравшись, и поколотить. Воспитаи детей в запретах и найдешь в них покой и благословение. Так не дай ему воли в юности, но пройдишь по ребрам его, пока он растет, и тогда, возмужав, не провинится перед тобой и не станет тебе досадой и болезнью души, и разорением дома, погибелью имущества, и укором соседей, и насмешкой врагов».

### **Вопросы и задания к источнику:**

1. О каких наставлениях в отношении детей говорит источник? Какие из этих наставлений звучат, на ваш взгляд, современно?
2. Что было главным в семейном воспитании в XVI веке?
3. Опираясь на отрывок из «Домостроя», составьте портрет средневековой семьи. Представьте современную (вашу) семью и опишите ее. Что общего и различного вы видите в них?
4. Выделите в тексте глаголы, которые свидетельствуют о том, как нужно воспитывать детей, в два столбца. В первый столбец войдут те, которые вам близки, во второй — которые вы считаете не нужными. Например, первый столбец: любить и т. д. Второй — поучать и т. д.
5. Как вы считаете, какое значение лично для вас имеет «Домострой» сегодня?

**Докладная записка П. С. Попкова А. А. Жданову о последствиях голода для населения и мерах, необходимых для их ликвидации, датированная 3 января 1943 г.**

«Секретно»

«За зиму 1942 г. население Ленинграда сильно пострадало от недоедания. Наиболее резко это выразилось в поголовном похудании. Каждый житель Ленинграда в среднем потерял 22,7 % своего веса; в отдельных случаях падение веса достигло 35–40 %. Данные вскрытий показывают, что падение веса шло за счет почти полного израсходования жира (до 90–95 %), от потери веса сердца, печени, мышц. С наступлением холодов вновь наступило падение веса, увеличились заболевания дистрофией...»

### **Вопросы и задания к источнику:**

1. Какие чувства, эмоции вызывают у вас данные сведения?
2. Представьте внешний вид людей, опишите его. Сочувствуете ли вы этим людям?
3. Как вы думаете, что помогало держаться людям в столь трудных физических условиях?
4. Какой категории населения, по-вашему мнению, было тяжелее всего?

Таким образом, система вопросов и заданий современного учебника истории должна быть ориентирована, в том числе, и на создание условий для понимания учениками личностного смысла изучения прошлого. А одним из важнейших критериев анализа учебника должен стать критерий *«формирование ценностных ориентаций»*: в учебнике должны быть представлены и знания о различных ценностях (через основной текст, тексты исторических источников), и созданы условия для формирования эмоционально-оценочных отношений учащихся к ценностям прошлого и современности (через систему вопросов и заданий, включение эмоционального материала) и др.

В целом исследование показало, что в реальной практике обучения истории большинство учителей, по всей видимости, мало уделяет внимания проблемам ценностного развития личности, это объясняется, по-нашему мнению, целым рядом факторов, среди которых значительное место занимает то, что учителя пока еще недостаточно обеспечены необходимым *методическим сопровождением*.

## Список литературы

1. Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Уроки истории: думаем, спорим, размышляем: пособие для учителей общеобразоват. учреждений. М.: Просвещение, 2012.

Лебедева Ольга Олеговна

### Кто и как может оценивать школьный учебник истории?

**Аннотация.** В статье излагаются результаты сравнительного анализа отбора учебного материала в российских и польском учебниках истории по теме «Вторая мировая война». Делается вывод о необходимости при изучении курса истории учитывать существование различных точек зрения на один и те же исторические события. Отмечаются различия в подходах к формированию оценочных выводов учащихся.

**Ключевые слова:** учебник истории, отбор фактов, оценочные выводы.

Понятно, что учебник оценивают ученики, учителя, родители учащихся, специалисты в области методики обучения или в области базовой науки. Но учебник истории могут оценивать и те, кто не имеет прямого отношения к школе. Он может вызывать интерес у широкого круга людей, которых волнует, какой образ своей страны и других стран формирует учебник.

Изучение школьного курса истории может дать понимание того, что одни и те же исторические события рассматриваются в разных странах с различной точки зрения и что такие различия следует иметь в виду в ситуации межкультурного диалога.

Объектом данного исследования стала тема «Вторая мировая война в отечественных и польских учебниках», поскольку данная тема изучается в

школьных курсах всех стран Европы, а для России и Польши имеет особенное значение.

Сравнительный анализ проводился на базе трех учебников: одного польского и двух российских, поскольку в польской система образования отсутствует отдельный курс истории Польши. Польский учебник, авторства З. Козловской, Т. Угнер, П. Угнер и Ст. Заяц, носит название «История. Узнаем о прошлом от 1939 г. до нашего времени<sup>1</sup>» и предназначен для базового уровня в лицее.

В качестве источника с русской стороны были рассмотрены два учебника, выпущенные под редакцией Н. В. Загладина: «Всеобщая история»<sup>2</sup> и «История России. XX — нач. XXI в»<sup>3</sup>.

Были определены следующие вопросы исследования:

- Что общего и в чем отличия в структуре темы «Вторая мировая война»?
- О каких событиях войны говорится / не говорится в учебниках истории?
- Есть ли отличие в описании самых важных событий?
- Есть ли отличия в оценке событий?

Стоит отметить то, что текст польского учебника более подробен, чем текст обоих российских учебников. Тема Второй мировой войны занимает там 111 страниц, из которых 70 посвящено положению Польши и событиям, происходившим на польских территориях. В то же время в двух российских учебниках данной теме отводится 65 страниц.

И в польском, и в российских учебниках структура учебных тем выглядит примерно одинаково. Главы делятся на подразделы; основной критерий — хронологический (в польском учебнике сначала рассматриваются события мировые, а потом, также согласно хронологии — внутренние).

Принципиальным отличием от учебников советского времени является то, что все названия носят «безоценочный» характер. Например, в советском учебнике под

<sup>1</sup> Z. Kozłowska, I. Ugner, P. Ugner, St. Zając. *Poznajemy przeszłość : podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum : zakres podstawowy. [3]. Od 1939 roku do czasów współczesnych.* Toruń : Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, cop. 2004. 343 s.

<sup>2</sup> Загладин Н. В. Всеобщая история. Конец XIX — начало XX в.: учебник для 11 класса общеобразовательных учреждений. 15-е издание. М.: ООО «Русское слово», учебник, 2013.

<sup>3</sup> Загладин Н. В., Козленко С. И., Минаков С. Т., Петрова Ю. А. История России. XX — нач. XXI в. Учебник для 11 класса общеобразовательных учреждений. 12-е издание. М.: Русское слово, 2012.

ред. Ю. С. Кукушкина названия разделов выглядят следующим образом: «Вероломное нападение гитлеровской Германии на СССР» (§ 5), «Великое единство народов СССР» (§ 11), «Освободительная миссия Красной Армии» (§ 14)<sup>4</sup>.

Так выглядят названия глав в польском учебнике:

1. Начало Второй мировой войны;
2. Вторая мировая война — нарастание;
3. Вторая мировая война — после перелома;
4. Народы и государства Европы против агрессии и геноцида;
5. Положение Польши на первом этапе войны;
6. Комплиция польского вопроса;
7. Военные судьбы граждан;
8. Время перелома — польский эпилог;
9. Формирование двуполярного мира.

В российском учебнике «Всеобщая история» предлагается такой вариант:

1. На путях ко Второй мировой войне;
2. От европейской к мировой войне;
3. Антигитлеровская коалиция и ее победа во Второй мировой войне.

Как упоминалось, польский учебник представляет более подробную информацию. Ниже представлена таблица, где отображен перечень событий, о которых упоминается во всех трех учебниках.

*Таблица 1*

**Перечень военных событий**

<b>Польский учебник</b>	<b>Учебники «История России» и «Всеобщая история»</b>
«Белый план» (война с Третьим рейхом): битва под Мокрой, битва под Кроантами, битва в Силезии, битва под Краковом, битва под Тарновым, битва под Пршемислем, битва на Бзуре,	Вторжение немецкой армии в Польшу

<sup>4</sup> Учебник под ред. Ю. С. Кукушкина «История СССР» за 10 класс. М.: Просвещение, 1986.

<p>оборона Модлина.</p> <p>Эвакуация правительства Второй РП</p> <p>17 сентября</p> <p>Битвы с Красной армией: битва под Томашовем Любельским, битва под Коцким.</p> <p>Странная война</p> <p>Русско-финская война</p> <p>Оккупация Дании, Норвегии (оборона Нарвика), Бельгии, Голландии, Люксембурга, Франции (битва под Седаном, выход на Ла-Манш и Сену)</p> <p>Битва за Англию и доминирование над Атлантикой (операция «Морской лев»)</p> <p>Война в Африке: завоевание Суэцкого канала, битвы в Ливии, битва за Тобрук</p> <p>План «Барбаросса»: оккупация Литвы, Латвии, Эстонии; захват Смоленска, Киева; окружение Ленинграда; военные действия под Москвой; захват шахт донецких, Кубани, Крыма; Сталинградская битва</p> <p>Перл-Харбор</p> <p>Япония захватила Бирму, Филиппины, Индонезию, север Новой Гвинеи и большинство островов Океании</p> <p>Восточный фронт:</p>	<p>17 сентября</p> <p>Странная война</p> <p>Советско-финская война</p> <p>Марш через Люксембург</p> <p>Захват Франции: битва под Дюнкерком</p> <p>Капитуляция Бельгии и Голландии</p> <p>Битва под Москвой; выход на Северный Кавказ</p> <p>летняя катастрофа 1941 г., Смоленское сражение, катастрофа на Украине, блокада Ленинграда</p> <p>Оборона Сталинграда</p> <p>Перл-Харбор</p> <p>Япония захватила Малайю, Бирму, Филиппины, Индонезию</p>
--	---



<p>Курская дуга</p> <p>Освобождение Украины и Беларуси</p> <p>Фронт в Италии: Высадка союзников на Сицилии; битва при Монте-Кассино; освобождение Рима и Флоренции</p> <p>Дальний Восток: Налеты на Токио; битва у атолла Мидуэй; Хиросима и Нагасаки; битвы в Корее, на Сахалине и на Курилах</p> <p>Польша: События на Волыни; акция «Буря» (Варшавское восстание) Восстание в гетто Варшавы и в Лодзи</p> <p>Холокост Геноцид цыган Катынь</p> <p>Западный фронт: Танковые сражение под Фалэ и Шамбуа; Битва под Арнхен; битвы в Арденнах; бомбардировка Дрездена; военные действия в Праге; взятие Берлина.</p>	<p>Великая отечественная война: Курская дуга</p> <p>Война Японии с Китаем: захват Индокитая</p> <p>Битва у атолла Мидуэй Капитуляция Японии. Хиросима, Нагасаки.</p> <p>Варшавское восстание</p> <p>Холокост</p> <p>Катынь</p> <p>Западный фронт: наступление в Восточной Европе, открытие второго фронта, Арденнская и Висло-Одерская операция, падение Берлина, капитуляция Третьего рейха</p>
---	--

Важным моментом, безусловно, является появление во всех трех версиях упоминания событий, о которых в недавнем прошлом на школьных уроках не говорилось — то есть о Холокосте и расстреле польских офицеров в Катыни.

Естественно, в польском учебнике упоминаются события, о которых ничего не говорится в учебнике российском. В основном, это битвы, проходившие непосредственно на территории Польши (например, битва над Бзурой) или битвы, в которых принимали участие части польской армии в составе других армий (например, битва при Монте-Кассино). Что примечательно, в российских учебниках не упоминаются события, о которых не говорится в польских учебниках.

Польский учебник не изображает Советский Союз врагом или захватчиком. Естественно, текст содержит информацию о 17 сентября, Катыни, Варшавском восстании и решениях в Тегеране, но — и в этом существенное отличие польского пособия от российского — там полностью отсутствует какая-либо оценка. Военные события показаны по принципу «дата — событие — участники — итоги». В российском учебнике присутствует оценка автором событий (например, «неподготовленность к войне — один из самых больших просчетов Сталина»), однако не агрессивная, как в учебниках коммунистических времен.

Ниже представлена таблица, в которой перечислены все политические события, о которых говорится в учебниках.

Таблица 2

#### Политические события

Польский учебник	Учебники «История России» сеобщая история»
Пакт Молотова-Риббентропа	Пакт Молотова-Риббентропа
Пакт Трех (Япония, Италия и Третий Рейх)	Тройственный пакт Договор о дружбе 28 сентября
Ленд-лиз	Создание антифашистской коалиции Ленд-лиз
Атлантическая хартия	Атлантическая хартия
Декларация Соединенных народов	Декларация 26 государств Договор о нейтралитете между Россией и Японией
Конференция в Касабланке	

Конференция в Квебеке в 1943	
Конференция в Москве	Конференция в Москве
Конференция в Тегеране	Конференция в Тегеране
Конференция в Ялте	Конференция в Ялте
Капитуляция, подписанная Йодлем 7 мая	
Капитуляция 8 мая	
Декларация правительства генерала Сикорского от 18.12.39	
Национальный совет под руководством адеревского	
Договор Сикорского-Майского	
Формирование польской армии в СССР	
Гибель генерала Сикорского	
Формирование кабинета под руководством С. Миколайчика	
Формирование Армии Крайовой	
Формировании Польской рабочей партии	
под руководством Новотко	
Формирование Гвардии Людовой	
Формирование ПКНО	
Процесс шестнадцати	Создание ПКНО
Конференция в Потсдаме	Конференция в Потсдаме

Как видно, польский учебник опять же более подробно показывает события. Однако в данном случае это следует объяснить тем, что польское правительство в Лондоне действительно заключало большое количество договоров, а троякая ситуация (правительство в Лондоне — подземное государство — коммунистические власти) провоцировала создание новых организаций. Из международных конференций в российских учебниках не упомянута только конференция в

Касабланке, не столь важная для СССР, поскольку на ней не было советских представителей.

Коммунистическая деятельность и в российском, и в польском учебниках представлена созданием ПКНО. В польском дополнительно говорится о так называемом Процессе шестнадцати (суде над руководителями польского подземного государства, проходившим в Москве в 1945 г.).

Стоит отдельно отметить тему подпольщиков и партизан. Она достаточно подробно представлена во всех учебниках. Интересно, что все три учебника сходятся во мнении, что победа союзников не была бы возможна без активного участия движения Сопротивления. В российских учебниках выделены движение И. Б. Тито, Сопротивление во Франции. В польском — рассматривается Армия Крайова и жизнь подземного государства. В российском учебнике о роли Армии Крайовой говорится следующим образом: не все одинаково положительно принимали партизанские движения; в Греции англичане арестовывали партизан за связи с коммунистами, а в Советский Союз не поддержал польскую АК.

Также польский учебник отдельно рассматривает восстание в Варшавском гетто. Упомянуты имена руководителей восстания (М. Анелевич, М. Эдельман); представлены еврейские организации — ЖИГОТА (Żegota) и ЖОБ (ŻOB).

Наиболее полно из событий Второй мировой войны в польском учебнике рассматривается Варшавское восстание (1.08 — 2.10 1944 г.), а в российском — Сталинградская битва (23.08.1942–2.02.1943 гг.). Стоит отметить, как построен материал про Варшавское восстание: дана карта Варшавы с отмеченными районами, на которой отмечены основные боевые столкновения, показана сеть каналов (по ним повстанцы перемещались из одной части города в другую). Рядом дан текст. Не будучи жителем Варшавы, читая текст и глядя на карту, можно понять, как развивались события.

Ниже приведен перевод раздела, посвященного Варшавскому восстанию.

Варшавское восстание

*«На самом деле Варшава не была вовлечена в акцию «Буря», однако в тяжелой политической и военной ситуации росла убежденность, что ее*

*(Варшавы — прим. мое — О. Л.) захват и выступление представителей польского подземного государства в качестве хозяев столицы против приближающейся Красной армии будет иметь политическое значение. Верховное командование АК, готовя восстание, старалось получить от союзников помощь в его проведении. Прибывший из Лондона в конце июля 1944 г. курьер Ян Новак-Езиорански на совещании представил негативную позицию лондонского правительства в вопросе бомбежки немецких аэропортов вблизи Варшавы, а также сброс оружия и продовольствия на столицу. Точно также помощь со стороны Независимой Бригады парашютистов ген. Станислава Сосабовского была невозможна, поскольку эта организация была передана британскому руководству для войны на западном фронте. Несмотря на это, после детального рассмотрения сил и вооружения семи округов по Округу Варшава и на основании ошибочного рапорта полковника Антония Хрустчиела о приближении Красной Армии к Варшаве, Верховный комендант АК Тадеуш Коморовски — Бур отдал приказ о начале восстания 1 августа 1944 года в 17 часов («час W»).*

*Объявление восстания без достоверной оценки немецких сил на восточном фронте, которые, после периода неудач, в танковом сражении под Варшавой вынудили Красную армию остановить наступление и перейти к обороне, а также без ознакомления со стратегическими планами советского руководства в значительной степени снижало шансы на успех. Поэтому это решение очень резко оценил ген. Владислав Андерс, который 23 августа в депеше в Лондон писал: объявление восстания мы признаем тяжелым преступлением и спрашиваем, кто несет за него ответственность.*

*В первые часы борьбы повстанцы заняли практически целый город на левом берегу Вислы, но не удалось занять таких стратегических объектов, как аэропорт, мосты и железнодорожные вокзалы. В то же время в руках повстанцев оказалась Главная почта, электростанция и позже городская телефонная станция. На сообщение о начале восстания Гитлер издал руководителю войск, предназначенных для подавления восстания, генералу Эриху фон дем Бах Зелевскому приказ: Варшава должна быть сровнена с землей, восстание должно*

*быть безжалостно подавлено. Немцы для борьбы с восставшими подтянули дополнительные полицейские полки из Восточной Пруссии, а также коллаборационистскую бригаду РОНА (Русская освободительная народная армия).*

*В сумме немецкие силы насчитывали около 50 тысяч солдат, имели танки, тяжелую артиллерию и воздушную технику. Сверх того во время атак восставших пунктов сопротивления использовали так называемые «живые щиты», то есть вынуждали мирных жителей, чтобы они шли в сторону баррикад перед немецкими войсками.*

*С польской стороны в битву вступила, прежде всего, Армия Крайова, но после начала восстания к ней подключились и другие силы вооруженного подземного государства: Армия Людова, Национальные Вооруженные силы, а также большинство мирных жителей, которые выполняли разнообразные задания, поддерживающие борьбу.*

Далее в учебнике на двух страницах описывается ход восстания. Раздел заканчивается так:

*Варшавское восстание повлекло потери среди жителей столицы. После капитуляции восстания, согласно с приказом Адольфа Гитлера, начались систематические поджоги и взрывы уцелевших домов на левом берегу Вислы. В сражениях с повстанцами немцы понесли значительные потери в суднах и военном оснащении. Восстание было манифестацией патриотизма и солидарности жителей Варшавы в борьбе за независимость».*

В российском учебнике в описании Сталинградской битвы перечислены отдельные имена наиболее отличившихся военных с указанием их подвигов. Указано, какие армии участвовали в битве. Мы приводим цитату из текста российского учебника о Сталинградском сражении.

*«Советские войска отступали к Сталинграду. Однако немцы упустили возможность овладеть городом с ходу. Они начали штурм, одновременно пытаясь прорваться в Закавказье. В результате фронт германских войск*

растянулся, а упорная оборона Сталинграда вынудила их направить к линии фронта все резервы.

В августе 1942 г. немецкая 6-я армия прорвалась к Волге севернее города, затем — в самый центр его, однако сделать то же самое южнее Сталинграда ей не удалось. Силы вермахта безуспешно пытались окружить и уничтожить 62-ю армию под командованием генерала В. И. Чуйкова и 64-ю армию генерала М. С. Шумилова. Свыше 15 тыс. бойцов Красной Армии приняли героическую смерть при обороне Мамаева кургана. В истории Сталинградской битвы навсегда остался подвиг разведгруппы сержанта Я. Ф. Павлова, вынужденно оказавшейся в развалинах одного из сталинградских домов и в течение многих месяцев отбивавшей яростные атаки гитлеровцев. Овеяно легендами имя сталинградского снайпера В. Г. Зайцева, уничтожившего свыше 200 фашистов. После последнего неудачного штурма Мамаева кургана, предпринятого 11 ноября 1942 г., силы врага иссякли.

Переброска германских войск под Сталинград ограничила возможности развития их наступления на Кавказском направлении.

Истощив силы противника упорным сопротивлением, советские войска начали в ноябре 1942 г. операцию «Уран» по уничтожению группировок немецко-фашистских войск на Сталинградском направлении.

Таблица 3

#### Соотношение сил на Сталинградском направлении в ноябре 1942 г.

Силы и средства	Красная Армия	Германия и ее союзники
Личный состав (тыс. человек)	1134,8	1011,5
Количество танков	1560	675
Количество орудий и минометов	14 934	10 290
Количество самолетов	1916	1219

Юго-Западный (командующий Н. Ф. Ватутин) и Донской (командующий К. К. Рокоссовский) фронты нанесли удар на левом фланге 6-й германской армии, а Сталинградский фронт (командующий А. И. Еременко) — на ее правом фланге.

*Сломив сопротивление врага, советские войска устремились на запад и окружили германскую группировку численностью около 330 тыс. человек.*

*Попытка немецких войск прорвать окружение окончилась неудачей. Потеряв в результате боев, голода, болезней и наступивших морозов свыше 100 тыс. солдат и офицеров, 2 февраля 1943 г. группировка немецких войск во главе с фельдмаршалом Ф. Паулюсом капитулировала. Одновременно силы вермахта (пошли с Северного Кавказа, были отброшены за Дон и потеряли Донбасс.*

*Впервые с начала Второй мировой войны германская армия потерпела столь серьезное поражение. Сталинградская победа ознаменовала начало коренного перелома в ходе Великой Отечественной и Второй мировой войны».*

Результаты и итоги войны в обоих учебниках представлены примерно одинаково в цифрах. Российские учебники содержат оценку результатов войны:

*«Вторая мировая война была самой масштабной и разрушительной в истории человечества. Только в Европе погибло более 50 млн человек. Из-за воздушных бомбардировок и упорных боев, истребления на оккупированных территориях народов, провозглашенных гитлеровцами неполноценными, жертвы среди гражданского населения не уступали военным потерям. Холокост — истребление примерно 7 млн евреев — одно из самых известных в мире преступлений фашизма.*

*Победа во Второй мировой войне способствовала признанию значимости таких ценностей, как гуманизм, свобода и равноправие народов, универсальность единых для всех правовых норм.*

*Укрепился авторитет СССР, возросло его влияние на мировой арене. Однако советское руководство не смогло использовать все это для обеспечения мирного, спокойного развития страны. Советский Союз оказался вовлечен в «холодную войну» со своими бывшими союзниками».*

В польском учебнике использован другой прием для оценки результатов войны учащимися: приводится цитата из решений Ялты и Потсдама, а ученикам предлагается самим поразмыслить над смыслом и последствиями этих решений:



*«Мы подтверждаем наше общее желание видения Польши сильным, свободным, независимым и демократичным государством (...), мы согласовали условия, на которых должен быть создан новый Польское временное правительство национального единства так, чтобы получить признание трех великих держав (...).*

*Действующее ныне в Польше Временное Правительство должно быть поэтому реорганизовано на более широкой демократической базе с включением демократических деятелей из самой Польши и поляков из-за границы. Это Польское Временное Правительство Национального Единства должно принять обязательство провести свободные и ничем не воспрепятствованные выборы как можно скорее на основе всеобщего избирательного права при тайном голосовании. В этих выборах все антинацистские и демократические партии должны иметь право принимать участие и выставлять кандидатов. (...)*

*Когда Польское Временное Правительство Национального Единства будет сформировано должным образом в соответствии с вышеуказанным, Правительство СССР, которое поддерживает в настоящее время дипломатические отношения с нынешним Временным Правительством Польши, Правительство Соединенного Королевства и Правительство США установят дипломатические отношения с новым Польским Временным Правительством Национального Единства и обменяются послами, по докладам которых соответствующие правительства будут осведомлены о положении в Польше.*

*Главы Трех Правительств считают, что Восточная граница Польши должна идти вдоль линии Керзона с отступлениями от нее в некоторых районах от пяти до восьми километров в пользу Польши. Главы Трех Правительств признают, что Польша должна получить существенные приращения территории на Севере и на Западе. Они считают, что по вопросу о размере этих приращений в надлежащее время будет спрошено мнение нового Польского Временного Правительства Национального Единства и что вслед за тем окончательное определение Западной границы Польши будет отложено до мирной конференции».*

Сопоставительный анализ учебников дает возможность выявить различия во взглядах на то, как можно изучать историю Второй Мировой войны и во взглядах на саму войну. Автор не претендует на какие-либо методические выводы, которые могут сделать лишь компетентные специалисты.

**Соболева Ольга Борисовна**

**Учебник по обществознанию, как средство организации исследовательской деятельности школьников**

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме методического сопровождения организации исследовательской деятельности учащихся в современной школе. В ней дается ответ на вопросы — кто из участников образовательного процесса и в какой мере должен курировать исследовательскую деятельность школьников, чем отличается исследовательская работа учащихся на разных ступенях обучения. Делается вывод о том, что исследовательский подход к решению познавательных и жизненных задач необходимо формировать у всех учащихся, а серьезные исследовательские работы доступны лишь небольшой части учеников. Анализируются возможности учебника по обществознанию как средства формирования исследовательских умений.

**Ключевые слова:** исследовательская деятельность учащихся, учебник по обществознанию, исследовательские задания.

В данной статье мы хотели бы ответить на главный вопрос — в какой степени учебники по обществознанию могут и призваны служить средством организации исследовательской деятельности учащихся. Для этого мы должны, прежде всего,

уточнить, что именно мы будем понимать под ученической исследовательской деятельностью, из каких этапов и структурных элементов состоит ее формирование и чему из этого надо обучать всех. Ответить на эти вопросы нам помогут работы признанных специалистов в данной области — А. В. Леонтовича и О. Е. Лебедева, а так же нормативные документы в области современного обществоведческого образования.

Далее нам необходимо проанализировать, как эту проблему решают существующие учебники по обществознанию в России и какой опыт в этом направлении имеется в зарубежных странах. Объектом анализа стали основные линии учебников обществознания, включенные в последний федеральный перечень, а также учебники для основной и старшей школы стран Европы, Азии и США.

В широком смысле слова, исследование — это один из видов познания, процесс самостоятельного поиска и выработки новых знаний. Проблема формирования у человека исследовательской жизненной позиции крайне актуальна в современном мире, чрезвычайно сложном и заполненном противоречивой информацией. Способность увидеть проблему и самостоятельно найти ее оптимальное решение — одна из основ выживания сегодня. Главная задача школы — подготовка к жизни, но к жизни будущей, которая будет уже другой, поэтому мы не сможем дать ученику готовых рецептов, мы должны дать ему инструменты. Поэтому учебно-исследовательские задания должны постоянно использоваться в обучении школьников.

Что мы будем понимать под исследовательской деятельностью учащихся? В научной литературе встречаются различные понимания — от простого выполнения эвристических заданий до написания докторской в миниатюре. В данной статье в качестве рабочего мы возьмем определение признанного специалиста, можно сказать, классика в области организации исследовательской деятельности школьников в стране А. В. Леонтовича: «Исследовательская деятельность учащихся — это учебная деятельность, связанная с решением творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением и предполагающая

наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере (постановку проблемы, изучение теории, посвященной данной проблематике, подбор методик исследования и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, собственные выводы» [Леонтович, 2003, с. 5]. От других видов самостоятельной работы учащихся она отличается «тем, что все ее этапы осуществляются без прямой помощи учителя, при его консультативной поддержке» [Лебедев, 2015, с. 14]. Таким образом, мы не можем назвать исследованием проведение готовой анкеты с результатом в виде простого подсчета количества голосов. В то же время мы не можем требовать от всех учащихся написания солидных исследовательских трудов на актуальные для развития науки узкие темы, с получением объективно нового научного результата и оформлением по ГОСТу.

Названные авторы в своих работах сформулировали и особенности, и этапы, и структуру, и назначение, и критерии оценивания исследовательской деятельности школьников, которые нецелесообразно повторять.

В какой же степени школа должна учить исследовательской деятельности всех учеников? Для ответа на этот вопрос обратимся к нормативным документам. В основной школе организация учебно-исследовательской деятельности и учебно-исследовательское проектирование входят в состав его основных задач. [ПООП ООО, 2015, с. 6–7]. Однако при раскрытии основных образовательных результатов и путей их достижения термин «исследование» больше не встречается. Составляющей итоговой аттестации школьников за курс основной школы должно стать выполнение комплексной работы на межпредметной основе [ПООП ООО, 2015, с. 207]. В новом варианте Примерной программы требования к данной работе не прописаны. В прошлом же варианте она могла носить исследовательский характер, и в ней даже содержались требования к соблюдению правил цитирования [ПООП ООО, 2011, с. 147]. Однако, даже согласно прошлому документу, итоговая работа могла носить не только исследовательский, но также социальный, практический или творческий характер. То есть не все ученики должны были на выходе защищать исследовательскую работу.

Зато в ФГОС полного среднего образования мы можем встретить следующие требования к результатам обучения: владение навыками учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности; способность и готовность к самостоятельному поиску и применению различных методов познания (метапредметные результаты); навыки сотрудничества в исследовательской деятельности (личностные результаты); оценка и сопоставление методов исследования, характерных для общественных наук; проверка гипотез и интерпретация данных различных источников (предметные результаты). Максимально высокое требование в области организации исследовательской деятельности учащихся в области общественно-научных дисциплин сформулировано в стандарте по экономике на углубленном уровне: «владение современными научными методами познания и опыт самостоятельной исследовательской деятельности в области экономики» [ФГОС ПОСО, 2012, п. 9.2.]. Здесь надо отметить, что общественно-научные предметы в школе за исключением курса «Россия в мире» — это предметы по выбору учащихся и предполагают их ориентацию на данные предметы. В 10–11-м классах, согласно ФГОС, вводится обязательный предмет «Индивидуальный проект», который выполняется под руководством тьютора в любой области знаний и может носить, в том числе, учебно-исследовательский характер. В этом случае он должен быть представлен в виде завершеного учебного исследования [ФГОС ПОСО, 2012, п. 11].

На основе анализа нормативных документов, можно сделать следующий общий вывод — все ученики должны получить опыт исследовательской деятельности по выбранным предметам в старшей школе. Исследовательские умения должны формироваться в основной школе у всех учащихся. Написание серьезных исследовательских работ в основной школе — это задача из области работы с талантливой молодежью, ее решают организации дополнительного образования и учитель во внеурочной деятельности.

Именно в этих границах учебник должен выступать средством организации исследовательской деятельности школьников. Массовому учителю не хватает знаний, сил и времени для самостоятельного перехода на новую систему обучения,

из-за чего переход превращается в профанацию. Задача методистов в этот момент - оказать учителю максимально возможную помощь, в том числе в рамках возможностей УМК.

Проанализируем, насколько современные российские учебники по обществознанию способны помочь в организации исследовательской деятельности учеников. В современный федеральный перечень учебников для основной и полной средней школы по обществознанию входят 4 линии (из предшествующих восьми): Е. С. Королькова («Академкнига», только 5–9-й классы); Л. Н. Боголюбова («Просвещение»); А. Ф. Никитина («Дрофа») и Г. А. Бордовского («Вентана-Граф») [Федеральный перечень, 2014.]. Больше всего исследовательских заданий в учебниках линий Л. Н. Боголюбова и Г. А. Бордовского. Попробуем проанализировать, насколько системно выстроена в учебниках исследовательская деятельность.

В учебниках под редакцией Л. Н. Боголюбова уже в 5-м и 6-м классах предлагаются задания на самоисследование. Например, провести среди своих друзей опрос по вопросу о своих достоинствах и сравнить со своим мнением [Обществознание. Просвещение. 6 класс. 2014, с. 11]; понаблюдать за собой по плану [Обществознание. Просвещение. 6 класс. 2014, с. 75], спроси у своих родителей [Обществознание. Просвещение. 6 класс. 2014, с. 58] и т. д.

Отдельных заданий много, однако в их построении мы не увидим системы — не увидим усложнения заданий хотя бы от класса, не найдем никаких рекомендаций, как подробные задания выполнять. Например, уже в 6-м классе дается задание провести полноценный опрос среди одноклассников, для этого разработать анкету, провести ее, подсчитать результаты и представить их в виде круговой диаграммы или компьютерной презентации. [Обществознание. Просвещение. 6 класс. 2014, с. 48]. Однако в последующих классах более сложного задания нам найти не удалось. Даже в старшей школе предлагается задавать конкретные вопросы и сравнивать данные с приведенной в учебнике статистикой. Например, вопрос — что важнее: начать быстрее зарабатывать или получить образование [Обществознание. Просвещение. 10 класс. 2010, с. 100]. Нет

исследовательских заданий и в учебников для 10–11-го классов профильного уровня. Максимально, что удалось найти — это задание на анализ методов исследования общества — знакомство со «сборно-разборным» методом изучения общества Т. Гоббса, который надо сравнить с его уже существовавшим методом наблюдения. [Обществознание. Просвещение. 10 класс. Профильный уровень. 2010, с. 36]. Можно возразить, что учебники по обществознанию для профильного уровня не переиздаются под новый ФГОС, однако, все равно, это учебники для профиля, который предполагал знакомство с методами социальных наук (ФГОС 2004).

Таким образом, мы видим, что в 6-м классе ученику без звездочки, индивидуально и без методического сопровождения предлагается провести полномасштабное исследование, в то время как в старших классах исследовательских заданий гораздо меньше и они легче. Таким образом, можно уверенно утверждать, что авторы не ставили своей задачей выстроить в систему организацию исследовательской деятельности учеников.

Такая попытка сделана авторами линии под ред. Г. А. Бордовского. Однако в ней тоже имеются погрешности. В целом, заданий исследовательского характера очень много. В 5-м классе в основном предлагается конкретным респондентам (одноклассникам, друзьям, родителям) ответить на один конкретный вопрос. Прямо в учебнике описано, как фиксировать и анализировать результаты. В учебнике нет памятки по проведению исследований, но есть памятка по организации проектной деятельности. Один из видов проекта — исследовательский — однако характеристика этого вида проекта неудовлетворительна. Зато каждая глава учебника заканчивается подробными рекомендациями по выполнению проекта. Два из них — «Идеальное утро» и «Семейный портрет» носят исследовательский характер. [Обществознание. Вентана-Граф. 5 класс, с. 27, 134, 141].

В учебниках 6-го класса предлагаются более полные исследования с помощью анкет. Сами анкеты состоят из нескольких вопросов, требуется опросить разных респондентов и сравнить их ответы. В учебнике подробно описано, как именно

проводить опрос, как заполнять анкеты, как подсчитывать и оформлять результаты, по каким позициям делать выводы. Таким образом, идет обучение методу социологического опроса. (Интересно отметить, что рабочие тетради к этому учебнику предлагают разнообразные психологические тесты по анализу способностей, темперамента, памяти, мышления, внимания учащихся, то есть применяют методы психологического исследования).

В учебниках 7-го класса дана подробная памятка о методе анкетирования, как самостоятельно составлять анкету для социологического опроса, приведен пример анкеты, также есть рекомендации, как анализировать социальное явление и как подготовить презентацию. Кроме того, все учебники для 5–7-х классов включают анкету для учащихся, заполнение и анализ результатов которой является исследованием эффективности изучения обществознания в данном учебном году [Обществознание. Вентана-Граф. 7 класс, с.195, 204].

Однако, к сожалению, заданий на применение этих памяток в учебнике немного, а в учебниках для 8–9-го классов выстраиваемая работа почти прерывается. Нет и итоговых проектов после каждой главы, какие были в учебниках 5–7-х классов. Этот разрыв достаточно печален, ведь, возможно, в конце 9-го класса в качестве итоговой аттестации учащимся будет нужно защищать исследовательскую работу. Единственное, что есть в учебнике 9-го класса для этого — памятка «Как писать реферат?».

Работа по организации исследовательской деятельности возобновляется в 10-м классе и снова выстраивается в систему — есть даже подробная памятка «Как выполнять исследовательскую работу», приводится пример введения к ученическому социальному исследованию на тему «Молодежь в социальных сетях», приводится пример способа фиксации результатов опроса, образец оформления титульного листа, перечень возможных тем исследовательских работ и даже предостережение об ограниченности и нерепрезентативности результатов учебного исследования. [Обществознание. Вентана-Граф. 10 класс, с. 241, 247].

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что авторами учебников по обществознанию линии под редакцией Г. А. Бордовского (среди которых и автор



этой статьи) сделана попытка выстроить организацию исследовательской деятельности учащихся на системной основе, однако эта попытка немного недоработана.

Переход на новые ФГОС связан не только с изменениями темпов развития общества и его информатизацией, но и с интернационализацией образования. Западные и восточные страны давно перешли к обучению на основе деятельностного подхода, поэтому интересно посмотреть, какой опыт наработан там. Западная традиция обучению основам социальных знаний в основной школе имеет практикоориентированный характер. В ней множество заданий на анализ конкретных жизненных ситуаций, явлений современной общественной жизни, социальных проектов. В учебниках обязательно присутствуют методические рекомендации по проведению уроков и выполнению заданий — явно преобладают ролевые игры и тренинги, дебаты, проекты.

Исследовательские задания встречаются достаточно редко, однако они есть. Например, в английском учебнике по граждановедению (возраст нашего 7-го класса) в рубрике «Исследование» можно встретить такие задания: «Найдите информацию о спортсменах-паралимпийцах (каким видом(ами) спорта они занимаются, как они пришли в спорт, как тренируются и готовятся к соревнованиям)». Выполнение такого задания спланировано в учебнике:

2.1. Представьте, что вы работаете на радио и собираетесь взять интервью у паралимпийца. Напишите список вопросов, которые вы хотели бы задать спортсмену, о котором вы искали информацию.

2.2. Запишите пятиминутное аудиосообщение о проблемах, с которыми сталкиваются спортсмены с ограниченными возможностями здоровья, и чему остальные могут у них научиться.

2.3. Если возможно, пригласите человека с ограниченными возможностями в школу и побеседуйте с ним или с ней [Fiehn. 2014, с. 29].

Азиатские учебники нацеливают учащихся на самоисследование, в Японии популярен экскурсионный метод, где учащиеся осуществляют наблюдение за социальными явлениями. Тем не менее, доля исследовательских заданий невысока.

Другая ситуация складывается в старших классах. В большинстве стран мира обучение основам социальных знаний в основной школе интегративное, и сосредоточено на решении актуальных для ученика социальных проблем, а в старшей школе — модульное, ориентированное на изучение основ социальных наук. Это связано с тем, что старшие классы профилизируются, готовятся к поступлению в социально-гуманитарные вузы и изучают, соответственно основы наук. Модульно изучаются не только традиционные для нас правоведение, экономика, социология и политология, но также философия, психология, религиоведение (Финляндия, Швеция, Турция, Индия и др.)

На западе большинство исследований практикоориентировано, значительное внимание уделяется методическому сопровождению выполнения заданий. В некоторых американских учебниках задания на развитие умений, в том числе исследовательских, пронумерованы и вынесены в отдельный блок оглавления. В частности, там можно встретить задание составить библиографию вопроса. [Government. 2010, с. XI]. Однако исследовательские задания даже профильных учебников самого старшего класса на Западе не выходят на уровень научных исследовательских работ. К примеру, в американском учебнике по политологии для профильного класса к каждой теме даются задания на ведение дневника наблюдений определенного социального явления — проанализировать, где произведены твои вещи и сделать выводы о развитии международной торговли и глобальности современного мира. [Government. 2010, с. 738].

В то же время страны Азии дают нам примеры почти научной исследовательской деятельности учащихся. Например, так звучат требования к результатам обучения социологии в Турции: уметь выявлять социальные проблемы, предлагать способы их исследования и решения, в процессе фиксирования, анализа и решения проблем обращать внимание на стереотипы и собственную субъективность [Система образования в Турции]. В Индии школы называют «современными камерами пыток», а учащихся «учеными в миниатюре» [Система образования в Индии]. В учебнике «Введение в социологию» для 12-го класса имеются данные об известных социологах с их фотографиями и фрагментами их работ, список

литературы в конце каждой главы, а главное — материал, обеспечивающий проведение социологических исследований: таблицы оптимальных методов исследования социальных проблем разного типа и темы для исследовательских работ (например, «Роль коммуникации в нашей жизни») [Ashok Srivastava, 2012, с. 98].

Во всех странах для каждой ступени обучения существует практика интернет-поддержки учебника. Часть материалов соответствующего сайта могут видеть все, а часть доступна только для купившего учебник по штрих-коду. Интернет-поддержка очень эффективна, так как она позволяет загрузить огромные объемы информации, в том числе для исследования, организовать дистанционное взаимодействие и постоянно обновлять быстро устаревающую социальную информацию.

Таким образом, на основе анализа современных отечественных и зарубежных учебников по основам социальных знаний, мы можем сделать вывод, что сам учебник как средство обучения, а тем более в сочетании с различными компонентами УМК, обладает серьезным потенциалом для организации исследовательской деятельности учащихся. Однако этот потенциал полноценно не используется ни одной из существующих линий учебников в России. Между тем, условиях новых ФГОС, это необходимое требование к учебнику.

Можно выделить основные способы системной организации исследовательской деятельности в учебнике. Необходимо составить перечень исследовательских умений школьников, разделить их по этапам формирования и распределить по классам. В частности, умение проводить социологический опрос можно начать в 5-м классе с одного вопроса родителям и совместного подведения итогов в классе и закончить в 11-м классе расчетом выборки респондентов и подсчетом результатов в профессиональных компьютерных программах (SPSS, например). Так же необходимо разложить другие методы социального исследования, умение поиска и обработки источников информации, оформления исследования, написание введения (определение целей, задач, выдвижение гипотез) и т. д. В учебниках каждого класса надо разместить памятки с примерами для выполнения заданий

соответствующего вида и уровня. Таких заданий в теле учебника должно быть достаточно, они должны даваться со ссылкой на памятки. Конечно, можно выпустить отдельные методички по организации исследовательской деятельности (и такие уже есть). Однако если относиться к учебнику как к модели образования, то эта работа хотя бы в минимальном объеме должна быть выстроена и в нем.

### *Список литературы*

1. *Лебедев О. Е.* Учебно-исследовательская деятельность в структуре образовательного процесса // Учебно-исследовательская деятельность школьников в области общественных наук общественных наук: методический сборник. СПб.: НИУ ВШЭ, 2015. С. 4–16.
2. *Леонтович А. В.* Об основных понятиях концепции развития исследовательской и проектной деятельности учащихся. / Исследовательская работа школьников. 2003. № 4. С. 12–17.
3. Обществознание. Профильный уровень. Учебник для 10 класса общеобразовательных учреждений. Под редакцией Л. Н. Боголюбова, А. Ю. Лазебниковой, Н. М. Смирновой.
4. Обществознание. Учебник для 10 класса общеобразовательных учреждений. Базовый уровень. Под редакцией Л. Н. Боголюбов, Ю. А. Аверьянов, Н. И. Городецкая, М.: Просвещение, 2009.
5. Обществознание. Учебник для 6 класса общеобразовательных учреждений. Под ред. Боголюбова Л. Н., Ивановой Л. Ф. М.: Просвещение, 2012.
6. Обществознание: 10 класс: учебник для учащихся общеобразовательных организаций / О. Б. Соболева, В. В. Барабанов, С. Г. Кошкина, С. Н. Малявин; под общ. ред. Г. А. Бордовского. М.: Вентана-Граф, 2014.
7. Обществознание: введение в обществознание: 5 класс: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений / О. Б. Соболева, О. В. Иванов; под общ. ред. Г. А. Бордовского. М.: Вентана-Граф, 2012.
8. Обществознание: мир человека: 6 класс: учебник для учащихся общеобразовательных организаций/ В. В. Барабанов., И. П. Насонова; под общ. ред. Г. А. Бордовского. М.: Вентана-Граф, 2015.
9. Обществознание: человек в обществе: 7 класс: учебник для учащихся общеобразовательных организаций/ О. Б. Соболева, Р. П. Корсун; под общ. ред. Г. А. Бордовского. М.: Вентана-Граф, 2014.

10. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа. М.: Просвещение, 2011. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.edu-fn.spb.ru/fgos/?download=27>. Время доступа: 12.04.2015.
11. Примерная основная образовательная программа основного общего образования. Электронный ресурс: Реестр примерных основных общеобразовательных программ министерства образования и науки Российской Федерации. Режим доступа: <http://www.fgosreestr.ru/node/440> Время доступа: 12.04.2015.
12. Система образования в Индии. Электронный ресурс. Сайт посольства Индии в Москве. Режим доступа [http://indianembassy.ru/cms/index.php?option=com\\_content&task=view&id=503&Itemid=573](http://indianembassy.ru/cms/index.php?option=com_content&task=view&id=503&Itemid=573). Время доступа: 20.11.2014.
13. Система образования в Турции. Электронный ресурс. Режим доступа <http://www.gostudyinturkey.com/ru/study-in-turkey-ru/educational-system-in-turkey-ru>. Время доступа: 20.11.2014.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/>. Время доступа: 12.04.2015.
15. Федеральный государственный образовательный стандарт полного среднего образования Электронный ресурс. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/>. Время доступа: 12.04.2015.
16. Федеральный перечень учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 31 марта 2014 г. № 253) Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70549798/#ixzz3X6Qzc1La>. Время доступа: 12.04.2015.
17. *Ashok Srivastava*. Introducing Sociology. Textbook class XI. New Delhy. 2012.
18. *Fiehn J.* This is Citizenship 3: Pupil Book. — L.: Hodder education, 2014.
19. Government of the USA/ Democracy in Action. Textbook, Richard C. Remy. Glencoe / McGraw-Hill. N-Y. 2010.
20. Sciences economiques et sociales sous la direction d'Albert Cohen. Term ES. 2000.

## Сравнительный анализ учебников экономики для старших классов

**Аннотация.** В статье проводится оценка и сравнительный анализ шести учебников экономики для старших классов на основе авторской системы диагностируемых (измеримых) критериев, формулируются рекомендации по совершенствованию процедуры экспертизы и пересмотру действующего перечня учебников, рекомендуемых Минобрнауки для изучения экономики на базовом уровне.

**Ключевые слова:** учебник, федеральный перечень учебников, система критериев оценки, ФГОС, экспертиза.

Учебники для общеобразовательной средней школы — особый «вид литературы», любые несовершенства которой имеют громадные социальные и культурные последствия

*В. М. Монахов*

**Цель** данной работы — сравнительный анализ шести учебников экономики для старших классов общеобразовательных организаций на основе авторской методики. Для достижения поставленной цели были поставлены и решены следующие **задачи**:

- 1) оценить качество каждого учебника экономики из федерального перечня;
- 2) систематизировать полученные результаты оценки;
- 3) сформулировать рекомендации для учителей по выбору учебника экономики;
- 4) сформулировать рекомендации для Минобрнауки РФ по внесению изменений в действующий федеральный перечень учебников.

**Система критериев оценки качества учебников**

Для оценки качества учебников в работе используется авторская система формализованных критериев, которая, на наш взгляд, должна повысить степень объективности оценки качества учебников. Система содержит шесть критериев. Степень соответствия критериям рассчитывается в процентах, поэтому значения оценок для каждого уровня находятся в диапазоне от 0 до 100.

Критерий  $K_0$  — оценка соответствия содержания учебника требованиям образовательного стандарта, учебной программы. Данный критерий является своего рода «пропуском» учебника в федеральный перечень. Если в учебнике отсутствует значительное количество требуемого стандартом учебного материала, то из категории учебников он переходит в категорию учебных пособий. На наш взгляд, учебники, имеющие значение  $K_0$  ниже 90 %, должны быть исключены из дальнейшего анализа.

Для расчета  $K_0$  содержание обязательного минимума по экономике (базовый уровень) было сгруппировано в 20 дидактических единиц. Далее была проведена проверка учебников на наличие в них учебного материала, соответствующего этим дидактическим единицам. Показатель определяется как процентное отношение количества имеющихся дидактических единиц к их требуемому количеству.

Критерий  $K_1$  — оценка степени корректности научной терминологии. Значение критерия рассчитывается как процентное соотношение количества терминов, имеющих некорректные дефиниции к общему количеству анализируемых терминов. Для анализа были выбраны 30 экономических понятий. Принципы отбора понятий: а) входит в обязательный минимум содержания; б) определение термина является устоявшимся и однозначным; в) играет важную роль в освоении курса. Если какой-либо из числа отобранных терминов отсутствовал в глоссарии, для анализа использовалось его описание в тексте учебника. В качестве эталона для определения корректности (некорректности) были использованы: учебник П. Хейне «Экономический образ мышления» [8], «Словарь по экономике Collins» [5], а также отечественный учебник «50 лекций по микроэкономике» [6].

Очевидно, что в школьном учебнике вообще не должно быть ошибок и некорректностей, однако практика показывает, что идеальные учебники

встречаются крайне редко. В качестве условно допустимого значения предлагается использовать  $K_1 = 90 \%$ .

Критерий  $K_2$  — оценка степени отражения в содержании методологии изучаемой науки. Значение данного критерия рассчитывается на основе двух подкритериев: 1)  $K_{2,1}$  — оценка степени отражения в содержании учебника методов познания, свойственных изучаемой науке; 2)  $K_{2,2}$  — оценка степени актуальности статистической и фактической информации.

Основным методом экономического анализа является экономико-математическое моделирование, поэтому учебник экономики должен содержать изложение экономических моделей, которые описывают процессы и явления, как правило, в графической или аналитической форме. Для определения  $K_{2,1}$  за основу берется оптимальное с точки зрения эксперта количество моделей (графиков и формул), которые должны быть представлены в содержании учебника соответствующего уровня. В работе в качестве оптимального значения выбрано значение 50 (25 графиков и 25 формул).

Степень актуальности представленной в учебнике статистической информации определяется соотношением количества данных за последние три года, предшествующие году издания, к их общему количеству в учебнике. Исходя из принятой методики оценки, значение  $K_2$  не должно превышать 100 баллов, поэтому баллы между подкритериями распределены по принципу Парето (правило 80/20) [2]:  $K_2 = 80 * K_{2,1} + 20 * K_{2,2}$ . Это означает, что возможность выполнения учебником методологической функции на 80 % обеспечивается первым подкритерием и на 20 % — вторым.

Критерий  $K_3$  оценивает наличие и разнообразие дополнительных и пояснительных текстов, иллюстративных материалов и элементов аппарата ориентировки. В процессе анализа учебников по данному критерию были выделены следующие структурные компоненты [2, с. 248]:

— *Дополнительные тексты*: 1) выдержки из классических трудов ученых прошлого; 2) выдержки из современных исследований; 3) отрывки из



художественной и научно-популярной литературы; 4) биографические сведения об ученых; 5) примеры из реальной жизни.

— *Пояснительные тексты*: 1) введение к учебнику (обращение); 2) введение в тему (мотивационного характера); 3) перечень основных понятий, изучаемых в параграфе; 4) материалы, резюмирующие содержание параграфа; 5) терминологический словарь.

— *Иллюстративный материал*: 1) логические схемы; 2) рисунки; 3) фотографии; 4) портреты; 5) таблицы.

— *Аппарат ориентировки*: 1) предисловие; 2) оглавление; 3) предметный указатель; 4) именной указатель; 5) сигналы — символы.

Значение  $K_3$  рассчитывается как сумма четырех подкритериев, оценивающих описанные выше компоненты.

Критерий  $K_4$  — оценка методического аппарата учебника. Для его расчета все задания в учебниках были объединены в пять групп: 1) репродуктивные задания; 2) задания для работы со статистической информацией в учебнике (в Интернете); 3) задачи (упражнения) для самопроверки; 4) проблемные ситуации (кейсы); 5) темы эссе (проектов).

Если учебник является частью учебно-методического комплекта (УМК), в который входит практикум и/или рабочая тетрадь, то, очевидно, что значительная часть заданий вынесена из учебника в другие пособия. Объектом данного исследования является учебник, поэтому в нашу задачу не входит оценка других элементов УМК. Разработка системы критериев для оценки практикума представляется достаточно актуальной темой дополнительного исследования.

Критерий  $K_5$  — оценка дидактического и методического сопровождения учебника. Практика показывает, что число компонентов УМК в нашей стране не превышает 10, поэтому для расчета  $K_5$  используется формула:  $K_5 = 10 * X$ , где  $X$  — количество компонентов в УМК. В соответствии с новым порядком формирования федерального перечня для прохождения экспертизы, учебники должны иметь:

— электронное приложение, дополняющее учебник и представляющее собой структурированную совокупность электронных образовательных ресурсов,

предназначенных для применения в образовательной деятельности совместно с учебником;

— методическое пособие для учителя, содержащее материалы по методике преподавания, изучения учебного предмета (его раздела, части) или воспитания [5].

Поэтому для учебников, включенных в федеральный перечень, значение  $K_5$  должно быть выше 30. Информация о составе УМК взята с сайтов издательств, в которых изданы учебники.

#### *Итоговая оценка качества учебника*

Для расчета итоговой оценки учебника значения пяти критериев суммируются, при этом каждый критерий имеет свой весовой коэффициент:

$$R = 1,0 \cdot K_1 + 0,4 \cdot K_2 + 0,3 \cdot K_3 + 0,15 \cdot K_4 + 0,1 \cdot K_5$$

Для определения весовых коэффициентов в работе использовалась порядковая шкала Черчмена и Акоффа [9]. Максимальный результат оценки учебника составляет 195 баллов (100 + 40 + 30 + 15 + 10).

#### **Качественная оценка ряда характеристик учебника**

За рамками системы остались некоторые достаточно важные характеристики учебника, которые в рамках настоящего исследования, не могут быть измерены на основе количественных методов. В их числе: 1) организация контента; 2) язык и стиль изложения; 3) воспитательный потенциал учебника; 4) профориентационная направленность; 5) полиграфическое качество издания. Перечисленные характеристики выделяются в дополнительный критерий  $K_D$ , рассчитываемый как сумма значений пяти подкритериев, каждый из которых предлагается оценить эксперту по шкале и прокомментировать примерами из учебников (табл. 1).

Таблица 1

#### **Качественные критерии оценки**

<b>№</b>	<b>Содержание критерия</b>	<b>Баллы</b>
1	Организация контента	0–20
2	Язык и стиль изложения	0–20
3	Воспитательный потенциал	0–30
4	Профориентационная направленность	0–15

5	Полиграфическое качество	0–15
	Итого (max)	100

При этом для разных подкритериев используются различные размерные шкалы (диапазоны баллов), определяемые исходя их функциональной нагрузки и степени важности для достижения результатов образования.

### Оценка учебников экономики

В федеральный перечень учебников, рекомендованных Минобрнауки РФ на 2014/15 учебный год, включены шесть учебников *экономики* для 10–11-х классов (базовый уровень). Учебники написаны в разные годы и, соответственно, имеют разное количество изданий. В работе проводится анализ и оценка учебников, изданных в 2014 году, и прошедших экспертизу по новому порядку:

[1] Автономов В. С. Экономика. 16-е издание. Издательство: Вита-Пресс.

[2] Киреев А. П. Экономика. 7-е издание. Издательство: Вита-Пресс.

[3] Королева Г. Э. Экономика. 3-е издание. Издательство: Вентана-Граф.

[4] Липсиц И. В. Экономика. 19-е издание. Издательство: Вита-Пресс.

[5] Хасбулатов Р. И. Экономика (в двух книгах). Базовый и углубленный уровни. 2-е издание. Издательство: Дрофа.

[6] Экономика. Под ред. А. Г. Грязновой и Н. Н. Думной. 7-е издание. Издательство: Интеллект-Центр.

В дальнейшем будем использовать для обозначения учебников их номера, указанные в квадратных скобках.

### Учебник [1]

В учебнике нет темы «Особенности современной экономики России», в теме «Потребление» не рассматриваются понятия «рациональный потребитель» и «семейный бюджет». Поскольку одна дидактическая единица отсутствует, а другая представлена не в полном объеме, количество представленных в учебнике тем — 18,5. Поэтому его оценка по критерию  $K_0$  составляет 92,5.

При оценке степени корректности дефиниций 30-ти выбранных экономических понятий выявлено одно не вполне корректное определение: «Земля — фактор производства, включающий в себя природные ресурсы и сырье» (с. 232). На наш

взгляд, сырье, используемое в процессе производства товаров, относится к фактору «капитальные ресурсы», поскольку для того, чтобы природные ресурсы стали сырьем, они должны пройти определенный процесс обработки. Например, деревья необходимо срубить, ягоды собрать, нефть добыть и т. п. Поэтому оценка по критерию  $K_1$  составляет 96,7 балла.

Значение критерия  $K_2$  для данного учебника равно 37. Количество графиков (7) и формул (5), что в сумме составляет 13 (из 50), удельный вес актуальной статистической информации в общем объеме представленной в учебнике статистики — 81%.

При оценке структуры учебника ( $K_3$ ) получены следующие результаты:

количество видов дополнительных текстов — 3; пояснительных текстов — 5; иллюстративных материалов — 3; элементов аппарата ориентировки — 2. Значение  $K_3$  составляет 65.

В учебнике [1] после каждой главы идут «Вопросы и задания» (от двух до пяти), большинство из которых носит проблемный характер. Удельный вес заданий, предполагающих учебную деятельность, — 65%. Количество видов заданий — 4 из 5. Таким образом, значение  $K_4$  составляет 52 балла.

Количество элементов в учебно-методическом комплекте к данному учебнику равно трем (включая сам учебник). Поэтому  $K_5 = 30$ .

Итоговая оценка учебника по системе формализованных критериев — 143 балла.

### **Учебник [2]**

В учебнике представлены все дидактические единицы, поэтому его оценка по критерию  $K_0$  составляет 100 баллов. При этом в учебнике содержится значительное количество экономических понятий, находящихся за пределами обязательного минимума. Глоссарий включает в себя 298 терминов.

Не вполне корректно определены в учебнике пять понятий из тридцати, выбранных для анализа (спрос, величина спроса, предложение, величина предложения, рыночное равновесие). Рассмотрим их подробнее.

1. *Спрос(demand)* — количество товара, которое покупатели готовы приобрести на рынке по определенной цене (с. 27, с. 244).

Данное определение является некорректным, поскольку «в экономической теории спросом называется связь между двумя конкретными переменными: ценой и количеством. Нельзя определить спрос на какое бы то ни было благо просто как количество. Спрос — это всегда ряд цен и ряд количеств (или величин), которые люди будут готовы купить при каждой из этих цен» [8].

2. *Величина спроса (quantity of demand)* — это любая точка на графике спроса (с. 24).

Строго говоря, каждая точка на графике представляет собой значение функции спроса, она имеет две координаты: цену и максимальное количество товара, которое готов приобрести покупатель по данной цене в единицу времени на данном рынке.

Аналогичные ошибки присутствуют в определениях предложения (с. 28, с. 242) и величины предложения (с. 28).

3. *Рыночное равновесие* — равенство спроса и предложения на рынке определенного товара (с. 29).

При определении рыночного равновесия следует говорить о равенстве величин (объемов), а не функций: «Равновесие на рынке достигается при таком уровне цены, когда объем спроса равен объему предложения» [6].

Поскольку четыре замечания в учебнике [2] являются однотипными и относятся к «зеркальным» терминам: «спрос» и «предложение», мы сочли возможным объединить их в две ошибки. Таким образом, общее количество выявленных некорректных определений равно трем, а значение  $K_1 = 90$  баллов.

Значение критерия  $K_2$  для данного учебника равно 60,8. Количество графиков (20) и формул (18) — 38 (из 50), вся имеющаяся в седьмом издании учебника статистическая информация сохранена и не обновлялась с момента его первого издания (2007 год).

При оценке структуры учебника получены следующие результаты: количество видов дополнительных текстов — 4; пояснительных текстов — 3; иллюстративных

материалов — 4; элементов аппарата ориентировки — 5. Значение  $K_3$  составляет 80 баллов.

Удельный вес заданий, предполагающих учебную деятельность, — 53 %. В учебнике [2] после каждого параграфа содержится «Практикум», который включает в себя три раздела: работу с книгой, работу с диском и работу с Интернетом. В рамках нашего исследования работа с диском не анализировалась, поскольку диск является отдельным изданием. После каждой главы расположена рубрика «Резервный час», в которую включены тест, задания для работы с диском и интернетом. Количество видов заданий — 4 из 5. По критерию  $K_4$  оценка данного учебника составила 66,3 ( $53 \cdot 0,8$ ).

Количество элементов в учебно-методическом комплекте к данному учебнику равно восьми. Поэтому  $K_5 = 80$ . Итоговая оценка учебника по системе формализованных критериев — 150 баллов.

### Учебник [3]

В учебнике нет следующих дидактических единиц: «Особенности современной экономики России», «Основные принципы менеджмента. Понятие маркетинга. Реклама». Поэтому его оценка по критерию  $K_0$  составляет 90 баллов.

Оценка учебника по критерию  $K_1$  составляет 96,7 балла. В учебнике допущена неточность в дефиниции понятия «величина спроса», которое определяется как «количество товара, которое купят по данной цене» (с. 32). В данном определении глагол «купят» следует заменить словосочетанием «готовы купить» (хотят и могут купить), потому что на самом деле, покупатели «купят» товар по равновесной цене, сложившейся на данном рынке в определенный период времени.

Значение критерия  $K_2$  для данного учебника составляет 70,8 баллов. Количество графиков (41) и формул (21) — 62, удельный вес актуальной статистической информации в общем объеме представленной в учебнике статистики — 50 %.

Оценка структуры учебника ( $K_3$ ) показала, что количество видов дополнительных текстов — 1; пояснительных текстов — 5; иллюстративных материалов — 5; элементов аппарата ориентировки — 2. Значение  $K_3$  составляет 65 баллов.

В учебнике после каждого параграфа есть раздел «Вопросы и задания», а в тексте параграфа содержатся проблемные вопросы. В конце книги размещены задания для самопроверки, темы исследовательских (проектных) работ, задание на разработку бизнес-плана с подробным описанием методики его составления. Удельный вес заданий, предполагающих учебную деятельность, — 63 %. Таким образом, значение  $K_4$  составляет 63 ( $63 * 1,0$ ).

Количество элементов в учебно-методическом комплекте к данному учебнику равно пяти. Поэтому  $K_5 = 50$ . Итоговая оценка учебника по системе формализованных критериев — 158 баллов.

#### Учебник [4]

В учебниках не представлена тема «Особенности современной экономики России», поэтому  $K_0 = 95$ .

Значение критерия  $K_1$  составляет 96,7 баллов. В учебнике не вполне корректно определен термин «инфляция»:

*«Инфляция — это всякое обесценение денежной единицы, т. е. систематический рост цен в экономике независимо от того, какими причинами обусловлен этот процесс»* (с. 262).

Инфляция — повышение общего уровня цен в экономике, продолжающееся в течение некоторого периода времени [7, с. 192]. Снижение покупательной способности денег является следствием инфляции.

Значение критерия  $K_2$  для данного учебника — 52 балла. Количество графиков (5) и формул (15) — 20 (эталонное значение — 50), удельный вес актуальной статистической информации в общем объеме представленной в учебнике статистики — 100 %.

При оценке структуры учебника ( $K_3$ ) получены следующие результаты:

количество видов дополнительных текстов — 5; пояснительных текстов — 3; иллюстративных материалов — 4; элементов аппарата ориентировки — 2. Значение  $K_3$  составляет 70 баллов.

В учебнике [4] после каждой главы расположены только проблемные вопросы для обсуждения (от двух до четырех), других видов заданий нет. Таким образом,

удельный вес заданий, предполагающих учебную деятельность, — 100 %, но при этом значение  $K_4$  составляет 20 ( $100 \cdot 0,20$ ).

Количество элементов в учебно-методическом комплекте к данному учебнику равно четырем (включая сам учебник). Поэтому  $K_5 = 40$ .

Итоговая оценка учебника по системе формализованных критериев — 142 балла.

### Учебник [5]

В учебнике в теме «Потребление» не рассматриваются понятия «рациональный потребитель» и «семейный бюджет». Поскольку данная дидактическая единица представлена не в полном объеме, количество представленных в учебнике тем составляет 19,5. Поэтому оценка по критерию  $K_0$  — 97,5 балла.

Значение критерия  $K_1$  составляет 63,3 балла. В учебнике допущены принципиальные ошибки в дефинициях следующих 11 экономических понятий: альтернативная стоимость, земля, труд, издержки (затраты), общественные блага, величина спроса, спрос, предложение, рыночное равновесие, рабочая сила, принцип сравнительного преимущества. Рассмотрим несколько примеров.

1. *Издержки (затраты)*: «Следует различать понятия «затраты» и «издержки». Издержки — это не просто затраты, а затраты ресурсов, принявшие на рынке стоимостную форму» (с. 144).

Во всех учебниках, используемых в данной работе в качестве эталона, понятия «издержки» и «затраты» рассматриваются как синонимы. Использование двух терминов для обозначения одного экономического понятия объясняется различным переводом английского термина «cost» разными авторами.

2. *Общественные блага*: «Государство самостоятельно производит общественные блага, которые частные предприниматели не могут производить в силу больших затрат, долгой окупаемости и малой прибыльности. Это крупные предприятия энергетики, железные и автомобильные дороги, мосты, многие отрасли оборонной промышленности, системы ЖКХ и др. (с. 41).

В перечисленных примерах нет ни одного общественного блага. По определению «Общественные блага обладают двумя важнейшими свойствами —



несоперничеством и неисключаемостью в потреблении. Условие равного потребления общественного блага всеми индивидами, в свою очередь, связано с неделимостью блага, а также с наличием внешних эффектов» [6, л. 46].

3. *Труд*: «К фактору «труд» относят не только наемных трудящихся, но и инженеров, управляющих и вспомогательный персонал — всю рабочую силу. Рабочая сила — это та часть населения, которая непосредственно вовлечена в производственно-трудовые процессы (с. 13).

Рабочая сила включает в себя людей, занятых на производстве в настоящее время (наемные работники), самозанятых и *безработных* [5, с. 460].

4. *Принцип сравнительного преимущества*: «... любая страна, специализируясь на производстве того или иного товара, в состоянии постепенно доводить это производство до *предельного совершенства*, снижая расходы на издержки. В результате этот товар реализует сравнительные преимущества» (с. 99).

Сравнительное преимущество определяется альтернативной стоимостью производства [8, с. 187].

Значительное количество ошибок в дефинициях экономических понятий можно обнаружить также за рамками выделенного перечня.

Значение критерия  $K_2$  для данного учебника — 35,4 баллов. Количество графиков (5) и формул (15) — 20 (эталонное значение — 50), удельный вес актуальной статистической информации в общем объеме представленной в учебнике статистики — 17 %.

При оценке структуры учебника ( $K_3$ ) получены следующие результаты:

количество видов дополнительных текстов — 3; пояснительных текстов — 5; иллюстративных материалов — 4; элементов аппарата ориентировки — 1. Значение  $K_3$  составляет 65 баллов.

В учебнике задания расположены после каждого параграфа. Значительная часть заданий отмечена звездочкой (99), что предполагает углубленный уровень, поэтому в рамках нашего анализа не рассматривалась.

Удельный вес заданий, предполагающих учебную деятельность, — 39 %. Число видов заданий — 2. Таким образом, значение  $K_4$  составляет 29,25 ( $39 \cdot 0,75$ ). Количество элементов в учебно-методическом комплекте к данному учебнику равно двум (включая сам учебник). Поэтому  $K_5 = 20$ . Итоговая оценка учебника по системе формализованных критериев — 101 балл.

### Учебник [6]

В данном учебнике есть все дидактические единицы содержания, поэтому  $K_0 = 100$  баллам. При этом учебник содержит значительное количество дидактических единиц, находящихся за пределами обязательного минимума.

Значение критерия  $K_1$  составляет **56,7** балла. В учебнике нет определения понятия «производительность труда». Серьезные ошибки допущены в дефинициях 12 терминов: альтернативная стоимость, деньги, земля, труд, капитал, общественные блага, спрос, предложение, рыночное равновесие, издержки, инфляция и сравнительное преимущество. Рассмотрим несколько примеров.

1. *Земля как фактор производства* — природные условия, используемые в производственном процессе (широкое понимание) (с. 478).

2. *Капитал как фактор производства* — совокупность производственных ресурсов, созданных людьми ради получения прибыли (с. 481).

3. *Рыночное равновесие* — совпадение интересов покупателей и продавцов (с. 486).

4. *Инфляция* — процесс длительного и устойчивого обесценения денег, вызванного снижением их относительной редкости по сравнению с товарной массой (с. 480).

Значение критерия  $K_2$  для данного учебника — 68,8 балла. Количество графиков (42) и формул (15) — 57 (эталонное значение — 50), удельный вес актуальной статистической информации в общем объеме представленной в учебнике статистики — 0 %.

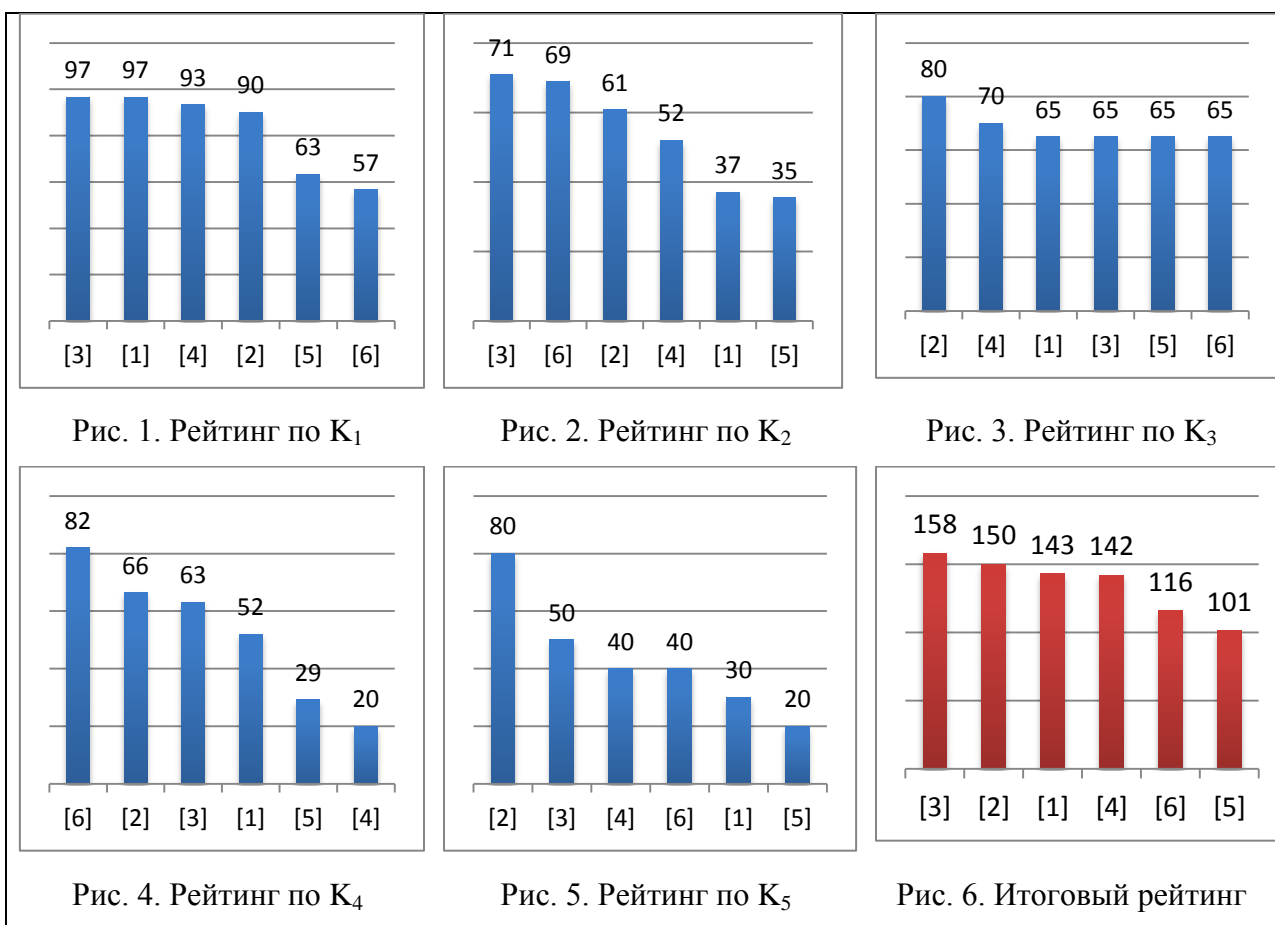
При оценке структуры учебника ( $K_3$ ) получены следующие результаты:

количество видов дополнительных текстов — 4; пояснительных текстов — 3; иллюстративных материалов — 5; элементов аппарата ориентировки — 1. Значение  $K_3$  составляет 65 баллов.

В учебнике [6] после каждой главы расположена рубрика «Проверьте свои знания», которая включает в себя тесты, вопросы и задачи. Большое количество проблемных вопросов расположено в тексте глав. В конце книги — проблемные ситуации (кейсы) (15), темы эссе и вопросы для обсуждения к каждой теме учебника. Удельный вес заданий, предполагающих учебную деятельность, — 82 %. Число видов заданий — 5. Таким образом, значение  $K_4$  составляет 82 ( $82 \cdot 1,0$ ).

Количество элементов в учебно-методическом комплекте к данному учебнику равно четырем (включая учебник). Поэтому  $K_5 = 40$ . Итоговая оценка учебника по системе формализованных критериев — 116 баллов.

Результаты сравнительного анализа учебников по формализованным критериям представлены на рисунках 1–6.



## Анализ учебников по качественным критериям

Дополнение предлагаемой системы критериев определенным набором субъективных оценок эксперта не влияет на результирующие показатели анализа, а только помогает получить более полное представление об учебниках. Результаты сравнительного анализа учебников по качественным критериям ( $K_D$ ) представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты оценки учебников по критерию  $K_D$

	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
Организация контента (20)	20	20	20	20	10	20
Язык и стиль изложения (20)	19	20	20	20	9	8
Воспитательный потенциал (30)	10	15	15	20	5	10
Профориентационная направленность (15)	5	15	5	10	5	10
Полиграфическое качество издания (15)	8	15	12	10	6	10
Критерий $K_D$	62	85	72	80	35	58

Следует подчеркнуть, что значение  $K_D$  не может быть включено в результат оценки учебника в качестве слагаемого, поскольку используемые в нем критерии находятся за пределами системы.

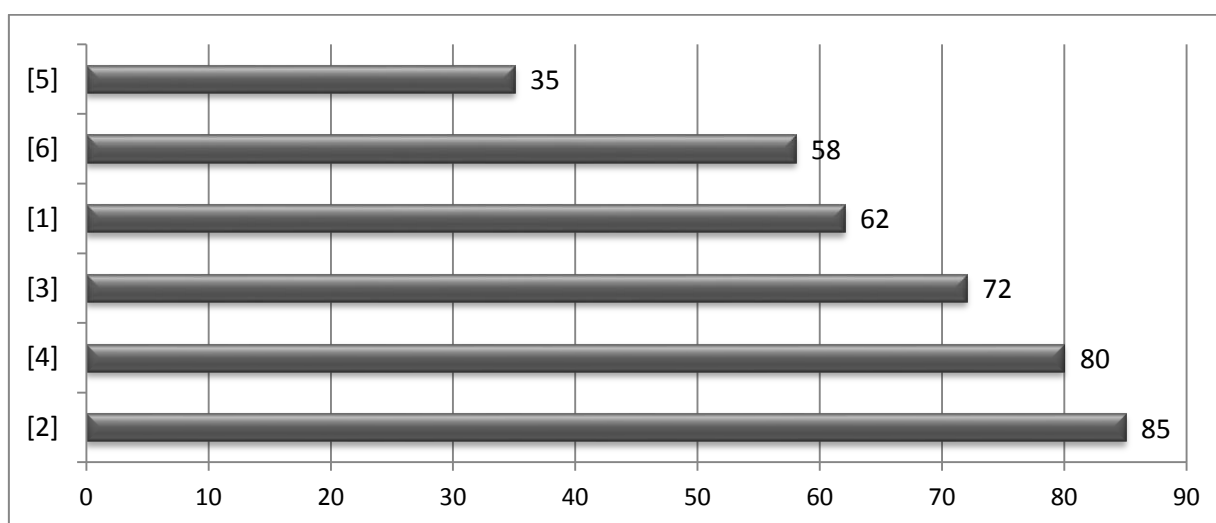


Рис. 7. Рейтинг учебников по критерию  $K_D$

Учебник [5] получил низкие оценки по первым двум подкритериям. Рассмотрим несколько примеров, объясняющих причины снижения баллов.

*Организация контента* — 10 баллов:

Учебник в двух книгах и предназначен для изучения экономики одновременно на базовом и углубленном уровнях. Темы для углубленного уровня отмечены звездочкой. При этом часть понятий, обязательных для изучения экономики на базовом уровне, отмечена как темы для углубленного уровня и наоборот. Так, например, в базовый уровень не вошли следующие понятия: конкуренция, рыночные структуры, фондовый рынок, экономические функции государства, международная торговля, валютные курсы. Очевидно, что из первой версии учебника для углубленного уровня, вторая версия (двухуровневая) сделана наспех, без объяснимой логики.

Параграф 11 называется «Альтернативная стоимость. Добавленная стоимость», что предполагает логическую близость данных понятий. При этом ключевое понятие «альтернативная стоимость» изучается только в пятой главе.

*Язык и стиль изложения* — 9 баллов:

Вот, например, как автор учебника [5] объясняет безграничный характер потребностей: «Еще 150 лет назад Карл Маркс сформулировал закон о повышении потребностей общества. Этот закон актуален в настоящее время, когда постоянно меняется мода, на прилавки магазинов выбрасываются горы новой одежды новой одежды, парфюмерии, украшений, производятся новые машины и т. д. А реклама и маркетинг постоянно предлагают все новые товары и услуги. Люди не хотят пользоваться устаревшими, немодными товарами» (с. 12).

Примеры грамматических и стилистических ошибок, допущенных в данном учебнике [6]:

- 1) «Предельная полезность — это добавочная полезность, прибавляемая каждой последующей единицей товара» (с. 39).
- 2) «Цена есть главный «спусковой крючок» механизма закона спроса» (с. 61)

3) «Деньги — все, что признается людьми за деньги и выполняет их функции» (с. 477).

4) «Недостаток малых предприятий связан с их высокой «смертностью» на ранних этапах существования» (с. 87).

Проведенный в работе сравнительный анализ шести учебников экономики, входящих в федеральный перечень учебников, рекомендованных Минобрнауки РФ на 2014/15 учебный год для 10–11 классов (базовый уровень), позволил сделать следующие выводы.

Наиболее корректными с точки зрения определения основных экономических понятий являются учебники [1] и [3]. Некорректность определений в учебниках [2] и [4] чаще всего имеет характер неполноты или неточности. В учебниках [5] и [6] выявлено значительное количество принципиальных теоретических ошибок.

Оценка степени отражения в учебниках методологии экономической науки показала, что высокие оценки получили учебники [3], [6] и [2]. Авторы учебников [1] и [5] недостаточно используют математический аппарат, изложение материала в значительной степени носит описательный характер.

Лучшая структура у учебника [2], на втором месте — учебник [4], четыре других учебника получили одинаковые оценки.

Оценка методического аппарата учебников показала, что наиболее высокие оценки получили учебники [6], [2] и [3].

По числу компонентов УМК особенно выделяется учебник [2]. УМК к учебнику [5] не содержит необходимого для прохождения экспертизы компонента — методического пособия для учителя. Этот факт доказывает, что данный учебник включен в федеральный перечень с нарушением требований нового порядка его формирования.

По результатам сравнительного анализа учебников по качественным критериям первое место занимает учебник [2], на втором — учебник [4].

Для учителей экономики, работающих в классах гуманитарного профиля, а также для учителей обществознания можно рекомендовать учебник [1] (автор — В. С. Автономов).

Учебники [2] (автор — А. П. Киреев), [3] (авторы — Г. Э. Королева, Т. В. Бурмистрова) и [4] (автор — И. В. Липсиц) могут быть рекомендованы для изучения экономики на базовом уровне в качестве отдельного предмета.

Учебники [5] (автор — Р. И. Хасбулатов) и [6] (под ред. А. Г. Грязновой и Н. Н. Думной) не могут быть рекомендованы для использования в школах и должны быть **исключены** из федерального перечня.

#### *Список литературы*

1. Кох Р. Закон Парето или принцип 80/20 // Общая и прикладная ценология. 2007. № 4. С. 76–79.
2. Михеева С. А. Школьное экономическое образование: методика обучения и воспитания: учебник для студентов педвузов. М.: ВИТА-ПРЕСС, 2012.
3. Образовательный стандарт среднего (полного) общего образования по экономике. Базовый уровень. [http://www.school.edu.ru/dok\\_edu.asp?ob\\_no=14418](http://www.school.edu.ru/dok_edu.asp?ob_no=14418)
4. Порядок формирования федерального перечня учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования. Приказ Минобрнауки России от 5 сентября 2013 года № 1047. URL: [минобрнауки.рф/документы](http://минобрнауки.рф/документы)
5. Словарь по экономике Collins / Дэвис Л., Лоуз Б., Пасс К. /Пер. с англ. под ред. П. А. Ватника. СПб.: Экономическая школа, 2004.
6. Тарасевич Л. С. Гальперин В. М., Игнатьев С. М. 50 лекций по микроэкономике. Учебное пособие СПб.: Экономическая школа, 2000.
7. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» URL: [Минобрнауки.рф/документы](http://минобрнауки.рф/документы)
8. Хейне П. Экономический образ мышления. Пер. с англ. М.: Изд-во Вильямс, 2005.
9. Churchman C. W., Ackoff R. L. An Approximate Measure of Value. Operations Research, 1954, v. 2, p. 172–181.

*Список использованных в исследовании учебников*

1. *Автономов В. С.* Экономика. Учебник для 10, 11 кл. общеобразовательных организаций. Базовый уровень образования / В. С. Автономов. 16-е изд., доработ. М.: ВИТА-ПРЕСС, 2014.
2. *Киреев А. П.* Экономика: Учебник для 10–11 классов общеобразовательных организаций (базовый уровень) / Алексей Киреев. 7-е изд. М.: ВИТА-ПРЕСС, 2014.
3. *Королева Г. Э.* Экономика: 10–11 классы: базовый уровень: учебник для учащихся общеобразовательных организаций / Г. Э. Королева, Т. В. Бурмистрова. 3 изд., испр. и доп. М.: Вентана-Граф, 2014.
4. *Липсиц И. В.* Экономика. Базовый курс: учебник для 10, 11 классов общеобразовательных организаций / И. В. Липсиц. 19-е изд. М.: ВИТА-ПРЕСС, 2015.
5. *Хасбулатов Р. И.* Экономика. Базовый и углубленный уровни. 10 класс: учебник / Р. И. Хасбулатов. 2-е изд. стереотип. М.: ДРОФА, 2014.
6. Хасбулатов Р. И. Экономика. Базовый и углубленный уровни. 11 кл.: учебник / Р. И. Хасбулатов. М.: ДРОФА, 2014.
7. Экономика. Учебник для 10–11 классов. Под ред. А. Г. Грязновой и Н. Н. Думной. М.: ИНТЕЛЛЕКТ-ЦЕНТР, 2014.

**Марчукова Светлана Марковна**

**О роли истории естествознания и техники в формировании  
метапредметных и личностных результатов обучения**

**Аннотация.** Статья посвящена выявлению историко-педагогических аспектов и обоснованию актуальности обращения к истории естествознания и техники с целью создания педагогических условий для достижения метапредметных и личностных результатов обучения в современных условиях внедрения Федеральных государственных стандартов.



**Ключевые слова:** метапредметные и личностные результаты обучения, история естествознания и техники, целостный образ мира, троичность, метафоричность, метаметодика.

Обращение к изучению истории естествознания и техники в школе определяется актуальностью достижения предметных, метапредметных и личностных результатов обучения в современных условиях внедрения Федеральных государственных стандартов. В учебные планы и программы внеурочной деятельности школ все чаще включаются такие курсы, как история мировой художественной культуры, история искусства, история философии, история религии и другие, в основе которых лежит развитие гуманитарного содержания на историческом фундаменте. Явно или неявно, это влечет за собой обеднение представления о человеческой культуре: научная мысль как важнейшая составляющая историко-культурного процесса, ценности и смыслы которой как никогда актуальны в наше время, все более отходит на второй план. Соответственно, человек все более предстает как чувствующее и самосознающее существо, однако при этом остается в тени активность его сознания, которая наиболее полно выражается в познании природы.

*Цель статьи* — выявление и обоснование актуальности обращения к истории естествознания и техники в урочной и внеурочной деятельности с целью создания педагогических условий для достижения предметных, метапредметных и личностных результатов обучения.

История естествознания и техники оперирует фундаментальными, *метапредметными* понятиями и категориями, обладающими повышенной информационной емкостью и определяющими формирование целостного образа мира: пространство и время, вещество и поле, система, аналогия, относительность, дополнительность, симметрия, модель, рациональность, стиль мышления и др. Благодаря своей универсальности, они выводят содержание за рамки отдельного предмета и способствуют созданию педагогических условий для достижения метапредметных и личностных результатов обучения в урочной и внеурочной деятельности.

Первые дискуссии о преподавании истории науки в средних учебных заведениях прошли в Париже на Международном конгрессе по сравнительной истории (1900 г.). К этому времени в России наряду с традиционными учебниками по курсу естественной истории использовались как переведенные с немецкого языка учебники по истории естествознания (прежде всего — адресованные гимназистам «Очерк истории физики с синхронистическими таблицами по математике, химии, описательным наукам и всеобщей истории» Ф. Розенбергера и «Историческая физика» Лакура и Аппеля), так и учебные пособия российских авторов<sup>5</sup>.

Уже в начале XIX века А. Любен (1804–1873) обосновал *воспитательное* значение естествознания и сформулировал идею о его двояком назначении в школе — материальном («познание природы как великого целого») и формальном («развитие душевных сил ребенка») [Райков, 1923]. Эта идея нашла воплощение в устройстве «новой школы», в частности, в дидактической системе А. Дистервега (1790–1866), который уделял большое внимание историко-научному материалу в содержании образования. К. К. Сент-Илер (1834–1901) видел цель преподавания естественных наук в школах, дающих общее образование, в том, чтобы умственно и нравственно развивать детей. Содержательный материал для достижения этих целей связан, прежде всего, с именами Ч. Дарвина (1809–1882) и Ч. Лайеля (1797–1875), с появлением представлений о «непрерывном движении и развитии земной коры и ее растительного и животного населения». Уже названия трудов Дарвина «Происхождение видов путем естественного отбора» (1859), «Происхождение человека и половой отбор» (1871) свидетельствовали о том, что наука стала претендовать на решение проблем *происхождения* мира и человека, значит — на

---

<sup>5</sup> Наиболее значительным из них является трехтомник Н. Любимова «История физики. Опыт изучения логики открытий и их истории», первое издание которого под названием «Начальная физика в объеме гимназического преподавания (Курс начальной физики на историческом материале)» вышло уже в 1873 г. «Характер философской истории науки, — пишет автор, — желал бы я придать издаваемой мною ныне «Истории физики». По его мнению, история науки может способствовать решению проблемы раскрытия возможностей естественнонаучных дисциплин «для духовно-нравственного становления личности», показывая, каким образом «в многотысячелетней человеческой практике рациональное знание и нравственные ценности всегда дополняли друг друга».

исследование вопросов о цели и смысле человеческой жизни, о предназначении и достоинстве человека<sup>6</sup>. Насколько правомерны такие притязания? Поиски ответа на этот вопрос послужили причиной нового восприятия истории науки, повышению интереса к изучению исторических путей взаимосвязи и взаимовлияния науки и философии, науки и религии. В европейских университетах были организованы кафедры истории науки. Соответственно, в педагогических трудах конца XIX века и особенно начала XX века историко-научный подход к формированию системы знаний получает дальнейшее развитие в качественно новом аспекте.

Так возникает российская гимназическая традиция преподавания истории естествознания в средних учебных заведениях. Она берет начало в образовательных реформах 60-х гг. XIX века и приходит в Россию из немецкой педагогики<sup>7</sup>. В начале XX века в Петербургских гимназиях широко внедряется методика естественно-исторического преподавания В. А. Лая [Лай, 1914]. История естествознания стала рассматриваться не просто как собрание фактов, но как история научных идей в связи с общей историей цивилизации, культуры, политической и духовной жизни общества. В качестве задачи историко-научного исследования выдвигалось не только воссоздание прошлого, а его изучение ради лучшего понимания настоящего и предвидения будущего.

Большую роль в разработке теоретических основ преподавания истории естествознания, содержание которой базировалось не столько на естественнонаучной, сколько на историко-культурной основе, сыграло сочинение немецкого философа и естествоиспытателя иностранного члена Петербургской Академии наук Э. Дюбуа-Реймона (1818–1896) «Культурная история и естествознание», написанное в связи с реформами общего образования в Германии. Эта работа — попытка осмыслить роль естествознания и техники в европейской культуре второй

---

<sup>6</sup> В предмете «Естественная история» появляется особая тема — «История развития человека». Первые попытки введения курса с таким названием (1877) принадлежат немецкому учителю реальной гимназии Г. Мюллеру.

<sup>7</sup> Эти реформы охватили все сферы общественной и политической жизни. В начале 60—х гг. XIX в. в научную командировку в Германию были направлены К. Д. Ушинский и Л. Н. Модзалевский.

половины XIX в. с целью наметить пути развития реформ в области образования. Автор отмечает, что развитие естествознания и техники, с одной стороны, стало определять собой путь развития культуры в целом, с другой — стало представлять собой опасность для развития культуры из-за абсолютизации технической стороны научной работы [Дюбуа-Реймон, 1900, с. 11].

В чем видит автор «опасность для развития культуры»? Отмечая, что естествознание в отрыве от гуманитарных знаний, раскрывающих связь естественных наук «с самыми высокими стремлениями человеческого духа», сужает кругозор ученого, поскольку «приучает ум вращаться исключительно в области количественно определимых вещей» автор делает вывод о том, что такая ситуация неизменно приводит науку «к ремесленнической деятельности, направленной на барыш». «Техническая сторона естественнонаучной работы незаметно выступает все более на первый план, — заключает он, — Немногих еще интересует путь, приведший к истине, связь вещей...» [там же]. Возможность возвращения к этой «связи вещей» дает, по его мнению, изучение истории естествознания и техники, которая должна рассматриваться не просто как хронологическое перечисление фактов, но как фундамент общей истории цивилизации. Используя многочисленные примеры и аргументы для подтверждения этой мысли, он заключает: «Мы говорим, что естествознание есть абсолютный орган культуры, и что история естествознания и есть собственно история человечества» [там же, с. 35].

В XX в. традиция изучения истории естествознания в школе развивается в зарубежных странах и приобретает все больший воспитательный потенциал. Ее значение выходит за рамки узко дисциплинарной области и непосредственно связывается с задачами духовно-нравственного воспитания. Изучение истории естествознания и техники в школе дает возможность перейти от декларирования культуuroобразующей функции научного знания к особенностям ее конкретно исторической реализации<sup>8</sup>. Это связано с изменением взглядов на ценность

---

<sup>8</sup> В дидактических трудах польских исследователей Т. Котарбиньского (1974), В. Вуазе (1974) и Б. Суходольского (1978) высказывалась мысль о том, что в дисциплинарном плане история естествознания —

образования вообще в связи с экономическими кризисами в разных странах. Узкоспециальное изучение предметов естественнонаучного цикла перестало сулить материальное процветание. Перед образованием ставится задача развития *общей культуры* учащихся на специальном естественнонаучном материале.

Кроме того, значение изучения естествознания и техники в школе увеличивается в связи с развитием возрастной психологии восприятия научного знания. Прежде всего, речь идет о работах Ф. Клейна, по мнению которого история науки содержит много неясного и таинственного не только в будущем, но и в прошлом, поэтому ее изучение позволяет прояснить многие проблемы интеллектуальной истории человечества. Важно уже в гимназическом возрасте дать понять ученику, что основным стимулом всякой науки являются интуитивно-содержательные соображения, а не формальная сторона. Таким образом, знание истории науки, по мнению Ф. Клейна, является необходимым компонентом творчества<sup>9</sup>.

Исследователи разных лет отмечали значение историко-научного знания для эвристического обучения. «Эвристическая форма обучения, — писал П. Каптерев (1849–1922), — требует от учителя, чтобы он вполне хорошо, вполне основательно знал свою науку, был бы мастером своего дела. Он не только должен вполне ясно и отчетливо понимать законы и формулы своей науки, но он еще должен быть отлично знаком с историей развития своей науки, т. е. должен отчетливо представлять себе, каким путем, через изучение каких фактов, через какой процесс умозаключений ум человеческий дошел до известной научной истины. Он должен

---

важнейший элемент воспитания человека, что она важнее для педагогики в целом, чем для отдельных областей естествознания. Историко-научный является основой метапредметных учебных курсов («Мир науки», «Мир и техника», «Наука, технология и общество» и др.) во многих средних школах США, Японии, Южной Кореи, Гонконга, Сингапура. Обоснование введения историко-научного материала в систему среднего образования содержится в проекте доклада Американской ассоциации развития науки (проект 2061, декабрь 1987, параграф «Открытость к восприятию новых идей»).

<sup>9</sup> Во время проведения реформ общего образования в Германии Ф. Клейн (1849–1925), немецкий математик и историк математики, который почти 50 лет наряду с научной деятельностью занимался педагогикой и реформами школьного образования как в Германии, так и в международном масштабе, придавал большое значение изучению истории естествознания и техники в школе, особенно в связи с возрастной психологией восприятия научного знания. Без изучения истории естествознания и техники, по мнению Клейна, у ученика сформируется восприятие науки как готового, догматического знания. Между тем важно знать не только об успехах науки, но и о ее историческом пути в целом, о неудачах и заблуждениях, об идеализации научного знания.

знать все ошибочные предположения, которые были составлены для объяснения известных явлений, <...> знать прямой путь, ведущий к открытию ее, равно как и все кривые, ибо в противном случае он не может быть хорошим руководителем своих питомцев в деле самостоятельного открытия и выработки ими знаний [Каптерев, 1990, с 220].

Высоко оценивал роль истории науки в эвристическом обучении Г. Армстронг, который связывал начало эвристического метода с экспериментальным исследованием природы: «самый лучший путь к приобретению познаний, самый лучший метод, который только может избрать отдельный человек, — это тот путь исследования, по которому в минувшие времена шли целые расы; <...> всегда нужно предлагать им (школьникам и студентам — С. М.) факты так, чтобы был достаточно виден тот путь, который ведет к выводам и чтобы были ясны те методы, какими, опираясь на эти факты, можно прийти к некоторым заключениям» [Армстронг, 1900, с. 2, 5]. В российской педагогике начала XX в. формируется новое направление в методологии преподавания естественных наук, основанное на единстве гуманитарного и естественнонаучного знания. Это направление, в котором особое внимание отводилось вопросам изучения истории естествознания, внедряли в практику российской школы учителя естественнонаучных дисциплин: В. П. Вахтерев, В. Н. Верховский, А. Я. Герд, А. П. Нечаев, В. В. Половцев, И. И. Полянский, Б. Е. Райков, С. И. Сазонов и др.

Э. Дюбуа-Реймон обосновал вывод о том, что изучение истории естествознания в школе становится актуальным в тот период, когда в обществе «иссякает духовная производительность» среди населения, «в значительной степени порвавшего со своим духовным прошлым» [Дюбуа-Реймон, 1900, с. 45]. Как следствие, все чаще «появляются личности, богатство, роскошь и внешний блеск которых в связи с их невежеством, ограниченностью и внешней грубостью пробуждают мысль о неоварварстве» [там же]. Эти слова из сочинения «Культурная история и естествознание» звучат удивительно современно.

Актуальность изучения естествознания в школе связана с тем, что по своему содержанию и по возможностям воздействия на интеллектуальную и эмоциональ-

ную сферу она способна стать средством целостного восприятия мира и условием дальнейшего образования и самообразования. Сведения по истории естествознания и техники являются универсальной *метапредметной* основой, объединяющей интеллектуальные и ценностные структуры в единую систему взаимосвязанных и взаимодополняющих элементов и способствующую, таким образом, становлению личностного знания [Марчукова, 2010].

Изучение и обобщение фактов исторического развития науки в широком контексте истории культуры, выявляющем гуманитарные основы естественнонаучного знания, позволяет представить становление современного образа мира как целостный процесс, особенно при условии использования современных педагогических технологий, в частности — ИКТ, дающих учителю широкие возможности сочетания исторического и логического подходов в преподавании естественнонаучных дисциплин.

В современном обществе актуально повышение статуса науки, авторитета ученого. Интерес учащихся к предметам естественнонаучного цикла актуализируется с помощью использования историко-биографических сведений, проникновения в сущность «фундаментальных споров эпохи», введения в лабораторию ученого, в психологический мир творческой личности. Наука воспринимается как *современное культуротворческое явление*, воздействующее не только на фундаментальные отношения между обществом и природой, но и на социальные отношения внутри общества: сферу труда, управления, общения, оказывает воздействие на разные формы общественного сознания — идеологию, политику, религию, философию, искусство, мораль. В сознании учеников выявляется необходимость нравственной ответственности ученого за результаты своей работы.

Изучение истории естествознания призвано способствовать преодолению распространения технократических идей в обществе, пониманию цели и смысла работы ученого, уважению к ней, восприятия российской науки как «национального блага», необходимого для «воспитания национального чувства» (В. И. Вернадский), которое является существенным аспектом патриотического

воспитания [Вернадский, 1984, с. 64]<sup>10</sup>. Включение историко-научного материала в содержание гуманитарных и естественнонаучных учебных предметов способствует преодолению сциентизма в содержании образования. Сциентизм — «мировоззренческая позиция, в основе которой лежит представление о научном знании как о наивысшей культурной ценности и достаточном условии ориентации человека в мире» [Философский энциклопедический словарь. 1983, с. 667]. Сциентизм приводит к убеждению в том, что содержание всей общественной жизни прямо обусловлено научно-техническим развитием, которое воспринимается вне социокультурного контекста и ставится над людьми. Укрепляется представление о науке как высшей форме знания.

«Сциентизм, — отмечает В. В. Краевский, — абсолютизирует роль науки в системе культуры человеческого общества. При этом наивысшей ценностью считаются стиль и общие методы построения знания, свойственные естественным и точным наукам [Краевский, 2001, с. 8]. Категории, разработанные наукой, переносятся в другие контексты (нравственный, эстетический, метафизический), идеи свободно мигрируют от естествознания к обществознанию. Одно из следствий такого подхода к пониманию педагогических явлений — попытки выразить понятия духовности, духовного воспитания при помощи однозначно трактуемых терминов, изучить их на основе традиционного естественнонаучного метода.

На опасность такого пути обращает внимание У. Эко: «Такие понятия, как неопределенность, вероятность, дополнительность, которые имеют силу в мире ядерной физики, дают нам возможность совершать некоторые действия, например, расщепление ядра, что само по себе представляет успех. Неудача, поражение, трудноразрешимая проблема, — все это возникает тогда, когда мы пытаемся использовать расщепление ядра на уровне нравственных или политических

---

<sup>10</sup> «Русское общество, — утверждает автор, — привыкло ценить русскую изящную литературу, русское искусство, русскую музыку. <...> Но оно не осознает до сих пор, что совершенно наряду с этими сторонами его культурной работы стоит и его <...> научная работа. Отсутствие этого сознания и понимания представляет главную причину, почему в борьбе за политические цели дня не охраняются у нас вечные интересы научной мысли, почему, с другой стороны, так бедно, позорно бедно обставлена научная деятельность в России» [там же].



проблем. Здесь наши цели неясны, здесь понятия силы и реалистической политики сталкиваются с новыми представлениями о сосуществовании между народами, здесь действительно есть нечто, дающее сбой, здесь, наконец, снова начинается разговор об отчуждении» [Эко, 2004, с. 408–409]. Этому способствует отсутствие понимания социального аспекта технических знаний, который и призвано выявить изучение истории естествознания и техники как *общественной* дисциплины.

Преодолению сциентизма может способствовать *троичность* как основа конструирования структуры и содержания образования в соответствии с семантической формулой системной триады «рацио — эмоцио — интуицио» [Баранцев, 2005, с. 5]. При этом отмечается доминирование, а не исключительное присутствие лишь одного из смысловых начал (рационального, эмоционального или интуитивного) в разных частях смыслового поля системной триады. Семантические свойства системных триад связываются со способностью человека мыслить одновременно понятиями, образами и символами [Там же, с. 13].

Многомерность в архитектонике системной триады способствует современному осмыслению троичности в теории и практике педагогической деятельности. Современный социокультурный контекст этой трехмерной модели, которая находит отражение в содержании историко-научного учебного материала, раскрывается в тезисе У. Эко о цели существования человека в мире, как поиске «вершины воображаемого конуса, в которой все различия и все разрывы окажутся вновь стянутыми вместе» [Эко, 2004, с. 462]. Эта «стянутость» выявляет единое начало знаний о мире, как в научной, так и в донаучной области. Вслед за Ю. С. Сенько эту вершину можно назвать «полюсом гуманитаризации», достижение которого автор связывает с метафоричностью: «метафоричность как принцип нового стиля мышления — это меридиан, стягивающий образование к полюсу гуманитаризации. Ось, проходящая через этот полюс, определяет одно из направлений вращения сферы образования» [Сенько, 2000, с. 137].

Необходимо упомянуть о метафоричности историко-научного знания<sup>11</sup>. Метафора здесь способствует использованию нового ракурса известного содержания в качестве методического приема. Для становления *метапредметного* и *личностного* знания посредством изучения историко-научного материала характерны следующие грани метафоры:

- средство, сокращающее разрыв между объяснением и пониманием;
- средство организации поиска и обнаружения смыслов;
- способ преодоления отчуждения и «холода» безличных истин.

Метафоричность предполагает доступный и образный язык диалога и помогает организации таких познавательных ситуаций, которые позволяют пережить процесс открытия.

С точки зрения современной эпистемологии, необходимо рассматривать пространство становления личности как открытое трехмерное пространство, в котором постоянно происходят процессы формирования и развития скрытого, «тацитного» (М. Полани) личностного знания<sup>12</sup>.

Переход от бинарной парадигмы к тернарной требует не только введения новых дефиниций в тезаурус современного образования и разработки нового категориального аппарата, но также — преодоления привычки к антитезам, к бинарным оппозициям, порождающим проблемы «двух лагерей», противостоящих друг другу. «Мы автоматически мыслим бинарными оппозициями, — пишет Р. Г. Баранцев, — Более того, создается впечатление, что так устроен мир, что *бинарность онтологична* (курсив мой. — С. М.)» [Баранцев, 2005, с. 179].

---

<sup>11</sup> Вот примеры современных определений метафоры, которые отражают ее существенные свойства, подчеркивают ее значение для педагогики:

- ключ к пониманию основ мышления (Н. Д. Арутюнова, 1990);
- необходимый инструмент познания, катализатор понимания (Э. Мак-Кормак, 1990);
- особый способ мышления о мире, способ создания языковой картины мира (В. Н. Телия, 1988);
- средство формирования современного стиля мышления, мост между знанием и незнанием (Ю. Сенько, 2000);

<sup>12</sup> Интересно сопоставить понятие «тацитной интеграции» М. Полани с историей естествознания в содержании и структуре школьного образования. «Тацитная интеграция, — пишет Р. Аллен, — отражает структуру реальности, внутреннее богатство вещей... Читатель любой из работ Поланьи сейчас же заметит, что он всегда начинает с какого-нибудь аспекта естествознания, который выступает у него в качестве ключа к объяснению темы... Поланьи вступает в бой на поле противника и показывает, что на нем, как и везде, можно найти все те же структуры личного знания, суждения и оценки с тацитным измерением, необходимо присущим им» (Аллен Р. *Философия Майкла Поланьи и ее педагогическое значение* (1978) / Р. Аллен // *Гуманитарное религиозное образование* / Ф.Н. Козырев; Рус. христиан. гуманитар. акад. СПб., 2010. С. 184).

Троичность, которая позволяет передать гораздо более обширный опыт, чем привычная двойная основа, часто производит на человека впечатление, подобное тому, что мог бы испытывать «обитатель двумерной Флатландии, очутившийся в трехмерном мире» [Эко, 2004, с. 214]<sup>13</sup>.

«Педагогическая наука, — пишет Ю. С. Сенько, — в соответствии с канонами Нового времени развивалась и продолжает развиваться сегодня как исключительно рациональная система объективных знаний, из которых исключены субъективные, личностные моменты <...> сведение образовательного процесса к процессу рациональному втягивает профессиональное педагогическое сообщество в круг наукоучения с его жесткой предопределенностью, однозначностью понятийного аппарата. В этом круге не остается места аффективному, образному, незавершенному. <...> Педагогический процесс рассматривается односторонне, без учета его фундаментально «неопределенной определенности», иррациональности, неоднозначности <...> жестко детерминированный стиль мышления стал в Новое время господствующим не только в естествознании, но и в педагогике и психологии» [Сенько, 2000, с. 27]. Применительно к педагогике троичный подход с использованием историко-научного содержания развивает С. А. Волков на основании триады «фундаментальность — синергетичность — целостность» [Волков, 2009, с. 6-7].

Использование троичности в методологии современной педагогики с целью становления метапредметных результатов обучения согласуется с развитием *метаметодики*, для которой характерен выход на философский уровень и «рассмотрение выделенной философии в конкретных учебных дисциплинах, но на новом уровне (с пониманием множественности отражений этой философии в разных учебных предметах)» [Подходова, 2004, с. 5–17]. Метаметодическое пространство в педагогике мыслится как «некий универсум, призванный обеспечить целостное развитие личности», основанный на понимании

---

<sup>13</sup> «Флатландия» Э. Эбботта (1884) — универсальная дидактическая модель, интерес к которой характерен не только для зарубежной педагогики конца XIX в., но и для современной педагогической науки и культурологии (П. Дэвис, К.С. Льюис, У. Эко и др.).

современного образовательного процесса как системы, призванной служить задачам выработки у человека целостного образа мира [Денисова, 2006, с. 6].

С изучением истории науки в контексте культуры исторической эпохи Э. Н. Гусинский и Ю. И. Турчанинова связывают исследовательскую позицию учителя. По их мнению, педагогу необходимо рассматривать науку не только изнутри, но и извне, из «пространства культуры». При этом «в образовательное взаимодействие вовлекается исследование всего процесса самосозидания науки, история открытий, жизненный путь ее творцов, особенности отношений этой науки со смежными дисциплинами на разных этапах исторического развития» [Гусинский, Турчанинова, 2001, с. 195]. Предметная область резко расширяется, способствуя движению учителя к познанию и творчеству с помощью «знающего незнания».

В исследовательской деятельности учащихся изучение истории естествознания и техники создает условия для междисциплинарности, поскольку по своей многоплановости и воздействию на духовную сферу жизни человека современное естествознание играет примерно такую же роль, как литература и искусство. Ведущие научные идеи — вероятность, относительность, дополнительность становятся важными элементами построения не только научной, но и художественной картины мира. Наука входит в каждый дом, доходит до каждого человека через множество образовательных и коммуникативных каналов. Использование историко-научного материала в содержании школьного образования способствует достижению *предметных, метапредметных* и *личностных* результатов обучения, выявляет гуманитарный потенциал естественнонаучных знаний; раскрывает культуuroобразующую функцию науки в динамике ее исторического развития.

Отметим в заключение, что рассуждая об использовании историко-научного материала в учебной и внеурочной деятельности, нельзя ограничиться простым переносом опыта XIX–XX вв., принадлежащего своему времени, в нашу эпоху. В. В. Краевский называет такую ситуацию «коротким замыканием» в педагогике и возводит ее причину к тезису К. Д. Ушинского о недостаточности прямого

копирования чужого опыта «без выведения из него мысли» [Краевский, 2006, с. 111]. Для того чтобы способствовать формированию метапредметного и личностного знания в содержании и структуре образования, методология и методика преподавания истории естествознания и техники должна быть переосмыслена в социокультурном контексте современного мира.

### *Список литературы*

1. *Армстронг Г.* Эвристический метод обучения, или Искусство представлять детям самим доходить до познания предметов // Циркуляр по московскому учебному округу. М., 1900. № 5. С. 1–9.
2. *Баранцев Р. Г.* Становление тринитарного мышления. М.; Ижевск: РХД : R&C Dynamics, 2005.
3. *Вернадский В. И.* Труды по истории науки в России. М., 1984.
4. *Волков С. А.* «Фундаментальность — синергетичность — целостность» — основа образования // Картина мира: наука, философия, религия: Материалы международной научно-практ. конференции, посвященной 100-летию юбилею астрофизика Н. А. Козырева. СПб, 2009. С. 141–145.
5. *Гусинский Э. Н.* Введение в философию образования. М.: Логос, 2001.
6. *Денисова А. В.* Метаметодика: взгляд из герменевтики // Метаметодика как перспективное направление развития частных методик : (материалы Третьей Всерос. науч.-практ. конф., 8–9 дек. 2005 г.) / НИИ общ. образования РГПУ им. А. И. Герцена. СПб., 2006. С. 6–9.
7. *Дьюбуа-Реймон Э.* Культурная история и естествознание. Петербург. 1900.
8. *Каптерев П. Ф.* Эвристическая форма обучения в народной школе // Антология педагогической мысли России второй половины XIX — начала XX в. М., 1990.
9. *Краевский, В. В.* Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для студентов вузов. М.: Академия, 2006.
10. *Краевский, В. В.* Содержание образования: вперед к прошлому. М. : Пед. о-во России, 2001.
11. *Лай В. А.* Методика естественно-исторического преподавания. СПб: издание Р. П. Карбасникова, 1914.
12. *Марчукова С. М.* История естествознания в школе XXI века: книга для учителя. СПб. 2010.

13. *Подходова Н. С., Титова И. М.* Метаметодика как новое научное направление // Сборник научных трудов по непрерывному образованию / НИИ общ. образования РГПУ им. А. И. Герцена [и др.]. СПб., 2004. Вып. 4 : Метаметодика: продуктивный диалог предметных методик обучения. С. 5–17.

14. *Райков Б. Е.* Метод Любена и его судьба в русской школе // Естествознание в школе. М. Петроград, 1923. :1 год. № 1-2. С. 8–44.

15. *Сенько Ю. В.* Гуманитарные основы педагогического образования : курс лекций : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. Заведений. М. : Academia, 2000.

16. *Философский энциклопедический словарь.* М., 1983.

17. *Эко, У.* Отсутствующая структура : введение в семиологию / Умберто Эко. СПб. : Symposium, 2004.

## 2.4. Выбор образовательных технологий

### Введение

Реализация целей изучения общественных дисциплин, их воспитательного потенциала во многом зависит от выбора образовательных технологий, которые можно разделить на три группы: технологии организации образовательного процесса; технологии организации образовательной деятельности учащихся на уроке; технологии организации внеурочной деятельности учащихся. Материалы, включенные в данный раздел, распределены по подразделам, соответствующим указанным видам технологий.

Проблема выбора технологии организации образовательного процесса касается прежде всего вопроса относительно места исследовательской деятельности учащихся в этом процессе. На «круглых столах» по итогам конгресса было предложено определить свое отношение к следующим суждениям:

- Учебный процесс, по крайней мере в старшей школе надо строить как учебно-исследовательскую деятельность. В этом случае на каждом уроке решается какая-то исследовательская задача: ставится проблема, формируется гипотеза, рассматриваются методы исследования и т. д.
- В старшей школе у учащихся определяются образовательные планы. Не всем важны уроки по общественным дисциплинам, поэтому для всех пусть проходят обычные уроки, а для интересующихся — исследования, дискуссии, встречи со специалистами, но во внеурочное время».

В подразделе 2.4.1 представлено шесть сообщений. По вашему мнению, какой позиции придерживаются авторы сообщений? У них одинаковые или различные взгляды на место учебно-исследовательской деятельности учащихся? Можно ли считать формирование исследовательских умений общей целью современного школьного образования? Означает ли это, что все учащиеся должны приобрести опыт выполнения учебно-исследовательских работ по общественным дисциплинам?

При обсуждении проблем выбора технологий организации образовательной деятельности учащихся на уроке были поставлены следующие вопросы:

- Занятия по общественным дисциплинам надо строить так, чтобы у учащихся формировался опыт ролевого поведения (исследователь, докладчик, оппонент, организатор коммуникации, аналитик, ЛПР — лицо, принимающее решение и т. д.). Данное требование относится к отдельным или ко всем урокам?

- В старшей школе надо отказаться от текущих домашних заданий (к следующему уроку) и заменить их вариативными перспективными заданиями, чтобы сформулировать у учащихся опыт самостоятельной работы. Данное требование означает, что основная функция домашней работы меняется — не закрепление изученного на уроке, а подготовка к изучению на уроке новой темы? Есть ли связь между функцией домашней работы учащихся и организацией их учебно-исследовательской деятельности?

В подраздел 2.4.2 включены три статьи. Кроме того, в составе электронной версии сборника представлены сообщения Н. Н. Воробьевой и С. В. Сосновских «Урок истории в контексте требований ИКС и ФГОС: из опыта работы» и Е. В. Емельяновой «Возможности изучения права в рамках курса обществознания в основной школе и практическое применение полученных знаний».

- На ваш взгляд, содержание сообщений данного подраздела подтверждает указанные выше суждения или противоречит им?

- Современные образовательные стандарты своей методологической основой имеют системно-деятельностный подход, предполагающий активную учебно-познавательную деятельность обучающихся. В чем заключается реализация системно-деятельностного подхода на уровне урока? Включенные в сборник материалы можно рассматривать как пример реализации данного подхода?

Обсуждение проблем выбора технологий организации внеурочной деятельности учащихся связано с вопросом о проведении социальной практики учащихся, их включении в деятельность различных «внешкольных» организаций. В подраздел 2.4.3 включено пять статей, в которых рассматриваются различные аспекты взаимосвязи урочной и внеурочной деятельности — взаимодействие формального и неформального образования, значение опыта неформальных сообществ,



возможности учебно-деловой игры, видеоконференции, научно-практические конференции.

В электронной версии сборника представлены также сообщение Е. К. Зуевой «Олимпиады школьников по общественным дисциплинам — новые возможности» и статья А. Л. Третьякова и О. Р. Старовойтовой о деятельности гуманитарного педагогического центра «Гражданин XXI века».

- Изучение общественных дисциплин предполагает не только ознакомление с реальной общественной жизнью, но и включение в нее. Судя по материалам сборника, какой опыт участия в социальной жизни могут приобрести учащиеся за годы обучения в школе? В чем смысл этого опыта — в закреплении теоретических знаний или в стимулировании интереса к теоретическим знаниям?

## 2.4.1. Исследовательская деятельность учащихся

Морозова Екатерина Павловна

### **Формирование исследовательских умений учащихся как педагогическая проблема: аспекты теоретических исследований**

**Аннотация.** В статье представлены результаты анализа научных публикаций по проблеме формирования исследовательских умений учащихся, что позволило установить степень разработанности проблемы, выявить основные признаки данной группы умений, установить характер их соотношения с общеучебными и специальными умениями.

**Ключевые слова:** учебная деятельность, исследовательские умения учащихся.

Проблема формирования исследовательских умений учащихся широко представлена в научных статьях. Рамки статьи не позволяют описать их в полном объеме. Приведем только некоторые примеры. Так, Д. В. Кошелева проанализировала исторические аспекты становления исследовательских умений [Кошелева, 2011, с. 218]. О формировании исследовательских умений учащихся на уроках гуманитарного и естественно-научного цикла пишут Е. А. Мишина и Н. В. Ромашкина [Мишина, Ромашкина, 2010, с. 13].

В целом, анализ диссертационных исследований и научных статей показал, что проблема формирования исследовательских умений учащихся остается актуальной и рассматривается с разных точек зрения. Особый интерес у исследователей вызывает определение взаимосвязей между учебной и научной деятельностью школьников.

Так, в своей работе И. А. Зимняя и Е. А. Шашенкова [Зимняя, Шашенкова, 2001] отметили основные аспекты организации исследовательской деятельности

учащихся: интеллектуально-исследовательский, информационно-рецептивный, продуктивный.

Каждый из аспектов исследовательской деятельности определен «своей номенклатурой» входящих в него действий, где «первая сторона — интеллектуально-исследовательская включает собственно интеллектуальные операции и собственно исследовательские действия, вторая информационно-рецептивная сторона — действия с информацией, и третья продуктивная сторона исследовательской деятельности — действия, направленные на проведение самого исследования, фиксацию и обработку результатов исследования и фиксирование их в тексте» [Зимняя, Шашенкова, 2001, с. 37]. Следует отметить, что, по наблюдению И. А. Зимней, одним из важных продуктов исследовательской работы является *научный текст*, в котором представлены все условия исследовательской деятельности, ее предметное содержание, в тексте находят отражение основные этапы, аспекты, содержание и результаты исследования [Там же, с. 37].

Анализ работ показал, что исследовательская деятельность по своему характеру разделяется на теоретическую и эмпирическую. В ходе теоретического исследования происходит выдвижение гипотез, поиск и применение теории для объяснения явлений. В ходе эмпирического исследования проводится практическая деятельность по сбору эмпирической информации и познавательные действия, связанные с осмыслением результатов наблюдений и экспериментов. Знания, полученные в результате этой деятельности, также разделяют на теоретические и эмпирические.

Таким образом, под *исследовательской деятельностью учащихся* понимается такой вид познавательной деятельности, в которой используются научные средства и научные методы и которая завершается формированием знаний об изучаемых объектах. Компоненты этой деятельности:

— *информационный* (получение информации об уже имеющихся знаниях, обобщение этих знаний);

— *аналитико-критический* (анализ и критика имеющихся знаний, постановка проблемы исследования на основе выявления частично или полностью непознанных аспектов исследуемой области);

— *собственно-исследовательский* (проведение теоретического и экспериментального исследования для получения нового знания, анализ промежуточных результатов исследования);

— *презентационно-прогностический* (подготовка и презентация сообщения и вида научного документа, обработка окончательных результатов исследования, конструктивное прогнозирование возможностей получения новых знаний).

Основной вывод: организация исследовательской деятельности учащихся в учебном процессе позволяет сформировать у них исследовательские умения.

Вопрос о соотношении учебных и исследовательских умений является, с одной стороны, решенным в отечественной педагогике. Традиционно исследовательские умения относятся к *учебным умениям*. Но с другой стороны, учебные умения делятся на группы: *специальные* и *общеучебные*. К какой из них относятся исследовательские умения школьников?

Основным критерием включения того или иного учебного умения в *общеучебные* или *специальные* является характер природы умений, предполагающий их широкое применение в учебной и дальнейшей профессиональной деятельности. *Специальные умения* формируются в рамках одного учебного предмета, *общеучебные* создаются в системе большинства учебных предметов. Обычно специальные умения по отношению к общеучебным рассматриваются как более узкие по условиям их формирования и по возможности применения.

Таким образом, *исследовательские умения* учащихся являются общеучебными умениями, они обладают свойством широкого переноса и могут эффективно использоваться при изучении всего спектра учебных дисциплин в школе и в дополнительном образовании. На основе анализа теоретических исследований мы полагаем, что *исследовательские умения* — это реализация способности учащегося выполнять умственные и практические действия, соответствующие исследователь-

ской деятельности и подчиняющиеся логике учебного научного исследования, на основе знаний и умений, приобретаемых в процессе изучения основ наук.

Данная группа умений может быть представлена комплексно, а именно:

— *умение* определять и формулировать *цель* учебного исследования (выбирать *объект* исследования; фиксировать и формулировать *проблему*, которую нужно решить в ходе проводимого учебного исследования; конкретизировать конечную *цель* учебного исследования; выделять *задачи*, которые необходимо решить для достижения конечной цели учебного исследования);

— *умение* находить *проблему* учебного исследования (вести *поиск* необходимой информации, пользоваться *научным аппаратом* книг, справочной литературой, словарями и т. п.; обобщать и систематизировать полученную *информацию*; сравнивать различные *точки зрения* на одну и ту же проблему; составлять план, тезисы, конспект и т. п.);

— *умение* планировать *экспериментальную* часть учебного исследования (составить план эксперимента, подобрать способы работы);

— *умение* предъявлять *результаты* учебного исследования (выбрать критерии успешности проведенной работы и оценить ее успешность; определить способы исправления выявленных недостатков и перспективы дальнейшей работы в этой области; составить отчет о проделанной работе).

В целом, в результате анализа литературы по проблеме исследовательской деятельности и формирования исследовательских умений школьников, можно сделать следующие выводы.

Организация *исследовательской деятельности* учащихся способствует:

— развитию познавательного интереса школьников, расширению и актуализации их знаний по предметам;

— расширению представлений о междисциплинарных связях;

— развитию интеллектуальной инициативы в процессе освоения учебного содержания;

— ознакомлению с основами наук;

— созданию предпосылок для развития научного образа мышления и освоения творческого подхода к любому виду деятельности;

— обучению инновационным технологиям;

— формированию развивающей образовательной среды школы.

*Исследовательские умения* — это реализация способности школьника выполнять умственные и практические действия, соответствующие исследовательской деятельности и подчиняющиеся логике учебного научного исследования, на основе знаний и умений, приобретаемых в процессе изучения основ наук (в соответствии с уровнем подготовки и обучения). Выделение исследовательских умений учащихся из общеучебных умений является объективным отражением современного школьного образовательного процесса, ориентированного на формирование исследовательской компетенции учащихся.

### *Список литературы*

1. *Биянова Е. Б.* Педагогические условия организации исследовательской деятельности учащихся основной школы: авт. дис. канд. пед. наук: 13.00.01. Ижевск. 2011.
2. *Васильева Т. И.* Педагогическое общение как фактор формирования исследовательских умений у учащихся младшего подросткового возраста: дис. канд. пед. наук: 13.00.01. Магнитогорск. 2002.
3. *Вишневская Л. Л.* Исследовательская деятельность учащихся гимназии как средство реализации их индивидуальных образовательных траекторий: дис. канд. пед. наук: 13.00.01. Ярославль, 2007.
4. *Герасимова С. И.* Формирование исследовательских умений учащихся 8-9-х классов при изучении природных объектов: авт. дис. канд. пед. наук: 13.00.01. Москва. 2006.
5. *Головизнина Н. Л.* Исследовательские умения как средство развития самостоятельности старшеклассников: авт. дис. канд. пед. наук: 13.00.01. Киров. 2005.
6. *Жукова Т. В.* Проектирование инновационной деятельности как фактор развития исследовательских умений старшеклассника: авт. дис. канд. пед. наук: 13.00.01. Оренбург. 2011.
7. *Зимняя И. А., Шашенкова Е. А.* Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности. Ижевск: ИЦПКПС, 2001.

8. *Кононенко О. С.* Формирование опыта исследовательской деятельности старшеклассников в научных обществах учащихся по экологии: дис. канд. пед. наук: 13.00.01. Кемерово. 2005.
9. *Кошелева Д. В.* Генезис понятия исследовательские умения // Знание. Понимание. Умение. № 2. 2011. С.218–221.
10. *Лестева Е. В.* Педагогическое сопровождение исследовательской деятельности учащихся в процессе преподавания гуманитарных дисциплин: дис. канд. пед. наук: 13.00.0. Смоленск, 2009.
11. *Лубинская Т. Н.* Формирование исследовательских умений и навыков старшеклассников в процессе подготовки к конкурсам и олимпиадам: дис. канд. пед. наук: 13.00.01. Киров. 2010.
12. *Мишина Е. А., Ромашкина Н. В.* Формирование исследовательских умений в процессе учебно-игровой деятельности как средство развития научного мышления учащихся младшего подросткового возраста // Школа будущего. № 3. 2010. С.13–20.
13. *Мухамадиярова Г. Ф.* Формирование исследовательских умений старшеклассников сельской школы в учебной деятельности: авт. дис. канд. пед. наук: 13.00.01. Йошкар-Ола. 2010.
14. *Носаева И. В.* Педагогические условия формирования исследовательской культуры учащихся на начальном этапе образования: дис. канд. пед. наук: 13.00.01. Санкт-Петербург. 2001.
15. *Паришуков В. Г.* Развитие исследовательских способностей учащихся в условиях гимназического образования: управленческий аспект: авт. дис. канд. пед. наук: 13.00.01. Калуга. 2004.
16. *Проказова О. Г.* Организация исследовательской деятельности учащихся в школе: авт. дис. канд. пед. наук: 13.00.01. Астрахань, 2010.
17. *Семенова Н. А.* Формирование исследовательских умений младших школьников: авт. дис. канд. пед. наук: 13.00.01. Томск. 2007.

**Рыдлевская Ольга Анатольевна**

**Гуманитарное исследование — инструмент интеграции формального  
и неформального образования**

**Аннотация.** В статье поднимается проблема поиска адекватных педагогических методов и средств интеграции формального и неформального образования. В качестве одного из методов интеграции автором предложено гуманитарное исследование как педагогическая технология, ориентированная на создание условий для самоактуализации личности. Раскрываются сущностные характеристики гуманитарного исследования, представлены результаты работы по определению его критериев. Также в статье раскрыт основной механизм интеграции формального и неформального образования средствами гуманитарного исследования.

**Ключевые слова:** гуманитарное исследование, интеграция формального и неформального образования, самоактуализация личности.

Проблема интеграции формального и неформального образования вызывает значительный интерес как научного, так и педагогического сообщества. Актуальность разработки механизмов интеграции для педагогического сообщества состоит в поиске методов и средств, позволяющих создать условия для объединения разобщенных однородных и разнородных компонентов содержания обучения в целостное образование.

В настоящее время уже не вызывает сомнений необходимость интеграции разных типов образования и это нашло отражение в многочисленных работах, авторы которых выявляют сущность данного процесса и пытаются дать ему определение. Опираясь на понятие интеграция, например, А. В. Горский уже формирует определение интеграции формального и неформального образования как единого понятия.

Сложилось несколько вариантов в подходах к пониманию особенностей процесса интеграции, но в основе их можно проследить сущностное единообразие: это процесс сближения и связи двух видов образования, направленный на обеспечение цельности и согласованности методов путем их взаимодействия с целью расширения возможностей для самореализации обучающегося.



Существует ряд проблем, связанных с интеграцией формального и неформального образования. Анализ источников выявил одно из ключевых противоречий: непонимание способов интеграции. Большинство авторов в первую очередь рассматривают сущность процесса интеграции и его значение для личности обучающегося или для системы образования в целом. Но следует отметить недостаточное количество работ, разрабатывающих подходы и методы, которые позволят создать условия для интеграции формального и неформального образования.

Одна из идей, разрабатываемых в педагогической литературе, предполагает, что наиболее эффективным и реальным для осуществления интеграции является внедрение неформальных компонентов в формальное образование. Стоит заметить, что компонентами в данном случае могут являться и знания, и методы, и учреждения и т. д. В первую очередь поиск стоит начать в сфере дополнительного образования, накопившего большой опыт использования методов, приемов и средств неформального образования.

На наш взгляд, представляет большой интерес широко известная и уже активно разрабатываемая практика учебно-исследовательской деятельности, реализуемая на базе детских исследовательских центров, лабораторий и кружков.

Многие авторы определяют исследование как особый способ мышления, предполагающий поиск *самостоятельных* ответов на поставленные жизнью вопросы. Исходя из данной формулировки, цель исследовательской деятельности в образовании определяется как «приобретение учащимися функционального навыка исследования как универсального способа освоения действительности, развитие способности к исследовательскому типу мышления, активизации личностной позиции учащегося» [Ефимова, с. 61].

Учебно-исследовательская деятельность может стать эффективным инструментом педагога и обучающегося, который позволит объединить элементы систем формального и неформального образования. Это обусловлено тем, что данная педагогическая технология включает три существенных характеристики:

1. Исследование само по себе происходит в открытом образовательном пространстве, что предполагает работу с различными компонентами формального и неформального образования.

2. Обучающийся является субъектом учебной деятельности. Его познавательный интерес и исследовательские возможности являются фундаментом его поиска и не могут быть ограничены пределами формального образования. Направление, объем, предметная область для учебно-исследовательской деятельности, формируются исходя из личностных особенностей обучающегося, а не только программ и стандартов.

3. Исследование как культурная практика является компонентом неформального образования, включенного в формальный образовательный процесс. Оно строится на основе анализа данных, собранных различными методами и способами (наблюдение, анализ, эксперимент и т. д.), и их дальнейшем осмыслении.

Несмотря на вышеуказанные достоинства, практика организации учебно-исследовательской деятельности выявила ряд недостатков самой формы, не позволяющих полноценно и эффективно ее реализовать.

Основные категории, которые попадают в поле зрения исследования — это мир объективных истин, законченных знаний, не предполагающих разнообразия их трактовок. Из деятельности пропадает сам автор, его личностные особенности и собственная позиция.

Достаточно формальный подход к процессу получения и обоснования выводов, так как выводы учебно-исследовательской деятельности не могут противоречить научным трактовкам. Субъективно новое знание не предполагает ответственности за выводы, изложенные в исследовательской работе, потому что они уже согласованы с положениями, существующими в научном мире.

Акцент в деятельности исследователя ставится на обработке данных, а не на понимании реальности (особенно субъективной). Понимание же, как продукт мыслительного процесса, появляется в результате рациональной обработки переживания и, в свою очередь, формирует собственную позицию, собственное отношение к субъекту и результатам его активности.

Как уже было отмечено, потенциал учебно-исследовательской деятельности огромен, но остается ряд проблем, связанных прежде всего с созданием условий для самосовершенствования и саморазвития личности. Модели учебно-исследовательской деятельности, предлагаемые сегодня, ориентируют педагога и обучающегося прежде всего на познание мира, объяснение его закономерностей и получение субъективно новых знаний. В то время как изменение подхода к учебно-исследовательской деятельности позволит создать условия для личностного развития обучающегося.

В связи с этим есть смысл обратиться к такой категории? как гуманитарное исследование. Оно пока не очень активно, но уже разрабатывается в философии и в педагогике в логике герменевтического и культурологического подходов, и определяется как метод исследования, в основе которого процесс понимания субъективных, уникальных категорий.

Цель гуманитарного исследования — познание действий субъектов, наделенных свободой воли, уникальных в своих проявлениях, которое основано на понимании. «Понимание есть не что иное, как механизм и продукт общения людей» [М. С. Каган, с. 68].

Исходя из вышесказанного, можно выделить ряд ключевых характеристик, отличающих его от остальных видов исследовательской деятельности (научного, учебного). К основополагающим особенностям можно отнести следующие:

— нацеленность на смыслообразование: метод основан на поиске смыслов и их понимании, а не на объяснении элементов культуры;

— субъективность: он признает неустранимость субъективного момента из процесса познания и использование в качестве механизма понятие «понимание», предложенное герменевтикой (Г.-Г. Гадамер);

— диалоговость: работает с текстами культуры, реализуя постмодернистский подход, предусматривающий «деконструкцию текста через «я» исследователя и диалог с познаваемым субъектом» [И. Б. Орлов, с. 14].

Таким образом, гуманитарное исследование предполагает, можно сказать требует активного восприятия действительности и способности хорошо в ней

ориентироваться. Для этого у обучающегося должны быть сформированы «способности к глубокому пониманию жизни, умения полагаться на свой опыт, разум и чувства, а не мнение других людей, способности брать на себя ответственность за собственное мнение». [Р. С. Немов, с. 300].

Ребенок, оставаясь единым и на уроках, и после них не может разделить свой опыт на формальный и неформальный. Его сознание требует согласования всех компонентов, всех деталей, которые приходится осваивать в процессе жизнедеятельности. Помимо этого все эти составляющие и становятся основой для дальнейшего развития (мышления, системы знаний, умений, навыков и т. д.), а главное — для развития внутреннего опыта человека и предстают педагогу в том виде, в каком он представлен самому человеку в самосознании и мышлении. То есть процесс интеграции происходит «внутри» ребенка, а проявляется на уровне сознания (суждения, обобщения) и отношений к исследуемой действительности (личностная позиция, эмоции).

Из всего сказанного представляется возможным сделать вывод, что, создавая условия для объединения разобщенных однородных и разнородных компонентов содержания обучения в целостное образование, необходимо рассматривать знание не только как объективно существующее, но как «обладающее признаками субъективности, способное к порождению личностных смыслов образования» (Е. В. Бондаревская). В настоящее время необходимо признать, что интеграция формального и неформального образования основана на понимании, которое, в свою очередь формирует собственную позицию и собственное отношение.

Таким образом, стратегия интеграции формального и неформального образования средствами гуманитарного исследования заключается в создании условий для самоактуализации личности, как результата слияния уникальной и неповторимой личности с окружающим миром.

#### *Список литературы*

1. *Бондаревская Е. В.* Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики. // Педагогика. 2007. № 6. Стр. 3–10.
2. *Гадамер Г.-Г.* Актуальность прекрасного. М.: Искусство. 1991.
3. *Горский В. А.* Интеграция формального и неформального образования // Гражданско-патриотическое воспитание школьников во взаимосвязи формального и неформального образования: сб. материалов из опыта работы педагогов в режиме экспериментальной площадки / под науч. ред. В. А. Горского, А. Г. Волкова, Д. В. Смирнова; Учреждение РАО «Институт содержания и методов обучения», Кировский ИПК и ПРО. М.: УРАО ИСМО; Киров: Кировский ИПК и ПРО, 2011. С. 11–16.
4. *Ефимова Т. Н.* Учебно-исследовательская деятельность учащихся: ключевые понятия. // Академия педагогического опыта: учитель — ученик: сб. научных статей / под общ. ред. С. В. Алексеева, А. Н. Бакушиной. Вып. 1. СПб.: СПб АППО, 2011. Ч. 5.
5. *Каган М. С.* Системный подход и гуманитарное знание: Избранные статьи. Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1991.
6. *Немов Р. С.* Психология. Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. Кн. 1. Общие основы психологии. 2-е изд. М.: Просвещение: ВЛАДОС. 1995.
7. *Орлов И. Б.* «Человек исторический» в системе гуманитарного знания / Нац.исслед. ин-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. Дом Высшей школы экономики, 2012.

**Полковникова Татьяна Александровна**

**Реализация программы «Я — исследователь» в ГБОУ СОШ № 700  
Василеостровского района Санкт-Петербурга (из опыта работы)**

**Аннотация.** Статья посвящена актуальной проблеме организации учебно-исследовательской деятельности, дано обоснование практического значения данной деятельности для реализации целей новых образовательных стандартов. Проанализированы компоненты, составляющие исследовательскую культуру учащегося, представлен обобщенный образ ученика- исследователя, обладающего

исследовательской культурой. Описана система организации учебно-исследовательской деятельности в ГБОУ СОШ № 700 Василеостровского района Санкт-Петербурга.

**Ключевые слова:** учебно-исследовательская деятельность, исследование, исследовательская культура, программа «Я — исследователь».

В настоящее время, по мере того, как развивается система образования, все более усиливается ориентация целей образования на обучение ребенка самостоятельному поиску знания, так как динамичному обществу будущего требуется самостоятельный, активный, творческий человек, который способен критически мыслить и исследовать окружающий мир. Одной из важнейших задач современного образования является приобщение учащихся к самостоятельной познавательной деятельности, результатом которой становится формирование навыков исследования фактов и явлений окружающего мира.

*Исследование* — это деятельность, направленная на изучение объектов и явлений окружающего мира или разрешение проблем. Отличительными признаками исследовательской деятельности являются наличие таких составляющих как проблема, гипотеза, практическая методика, экспериментальный материал, анализ полученных данных и вытекающие из него выводы. А. И. Савенков рассматривает исследовательскую деятельность как особый вид интеллектуально-творческой деятельности, порождаемый в результате функционирования механизмов поисковой активности и строящийся на базе исследовательского поведения [Савенков, 2006, с. 315]. Он подчеркивает, что в фундаменте исследовательского поведения лежит психическая потребность в поисковой активности в условиях неопределенной ситуации.

На наш взгляд, об уровне развития исследовательской культуры можно судить по уровню сформированности отдельных ее компонентов:

1. *Содержательный* — знания о самой исследовательской деятельности, определенный уровень знаний в области исследования (уровень образованности), определенным образом структурированные знания, которые представляют собой

инструменты исследования (методологические знания), понимание учащимися смысла исследовательской деятельности, осознание ее значимости;

2. *Операционный* — исследовательские способности, а также способы и приемы, необходимые для осуществления исследовательской деятельности, в том числе процедуры творческой деятельности. К ним можно отнести: умение видеть проблемы, умение выработать гипотезы, выделять объект и предмет исследования, определять цели исследования, умение наблюдать, работать с различными источниками информации, осуществлять экспериментальную деятельность, проверять гипотезу результатами эксперимента, умение давать определения понятиям, делать необходимые выводы, осуществлять рефлекссию собственной исследовательской деятельности, осуществлять коррекцию собственной исследовательской деятельности и на ее основе определять направления дальнейших исследований;

3. *Мотивационный* — мотивы и личностные ориентации исследовательской деятельности, повышенный уровень мотивации, основа которого — это потребность в познавательной, исследовательской деятельности;

4. *Практический* — успешный опыт исследовательской деятельности учащегося, включающий в себя активность и самостоятельность исследовательской деятельности [Полковникова, 2007, с. 11].

Нам представляется следующий *обобщенный образ ученика-исследователя, обладающего исследовательской культурой*: он обладает определенной суммой знаний, как о самой исследовательской деятельности, так и в области исследования, понимает, в чем состоит смысл исследовательской деятельности (содержательный компонент), он хочет заниматься исследовательской деятельностью, испытывает положительные эмоции от осуществления исследовательской деятельности (мотивационный компонент), он знает и понимает, зачем и как, с помощью каких приемов, способов осуществляется исследовательская деятельность (операционный компоненты), он принимает активное участие в исследовательской деятельности, обладает позитивным опытом ее осуществления (практический компонент).

Процесс становления исследовательской культуры учащихся может протекать только в процессе осуществления ими продуктивной исследовательской деятельности. В современной педагогической литературе термин «исследовательская деятельность учащихся» трактуется по-разному. Под этим термином понимают особую организацию учебного процесса или относят исследовательскую деятельность к одной из новых современных образовательных технологий. Одной из наиболее устоявшихся концепций является понимание исследовательской деятельности как новой педагогической технологии. Следует отметить, что исследовательская деятельность учащихся может протекать как на уроках, так и во внеучебное время. Во втором случае речь идет, прежде всего, о написании учащимися учебно-исследовательских работ и участии их в научно-практических конференциях школьников.

С 01.09.2013 года ГБОУ СОШ № 700 переведена в режим городской экспериментальной площадки по теме «Создание вариативной модели внедрения ФГОС основного общего образования». Планируя экспериментальную работу, мы посчитали необходимым использовать лучший опыт инновационной деятельности, уже накопленный в школе, актуализировав его через содержание нового стандарта.

Инструментом реализации целей образования, заявленных в новом стандарте, для нас является программа «Я — исследователь» как форма организации учебно-исследовательской и проектной деятельности учащихся, существующая в школе не первый год.

Сложно переоценить значение учебно-исследовательской и проектной деятельности учащихся для достижения всех групп образовательных результатов, представленных в стандарте:

- предметных;
- метапредметных;
- личностных;
- реализации внеурочной деятельности, организация которой также является необходимым требованием стандарта;
- самообразования учащихся.



В школе разработана система работы над учебными исследованиями, их публичной защиты в форматах программы «Я — исследователь», состоящей из культурологического и исследовательского блоков и научно-практической конференции школьников «Отроки во Вселенной».

Реализация программы «Я — исследователь» предполагает работу над разнообразными проектами и учебными исследованиями в соответствии с возрастом и познавательными интересами учащихся.

В качестве рамочной структуры в первом полугодии определено культурологическое содержание. Тематика проектов сформулирована в соответствии с возрастом учащихся и предметным содержанием учебных программ. Так, 5-й класс предполагает общую культурологическую область «Древний Египет», 6-й класс — «Античность», 7-й класс — «Свет «темного» Средневековья», 8-й класс «Возрождение», 9-й класс — «Образы русской культуры».

Второе полугодие предполагает освоение исследовательского блока, в котором заложена идея *усложнения осваиваемой исследовательской компетенции*.

Так, в 5-м классе учащиеся через выполнение проектно-исследовательской работы осваивают умение задавать вопросы, а также адресовать их: себе, учителю, книге, Интернету, родителям, миру в целом. Этап программы «Я — исследователь» в 5-м классе носит название «Вопросы к предмету (объекту)».

6-й класс предполагает освоение умения наблюдать, что, в свою очередь, как правило, имеет выход на продолжение проекта в 7-м классе в формате осуществления эксперимента. 8-й класс предполагает формирование исследовательского умения критического анализа научной статьи. Учащиеся 9-го класса исследуют историю научных открытий, как бы «повторяя» путь реальных исследователей, ученых, осваивая, таким образом, опыт научной деятельности.

Защита проектов всегда осуществляется публично. В этом мы стремимся продолжать лучшие традиции отечественной школы. Все проекты защищаются перед объективным жюри, в которое входят учителя, родители, старшеклассники, эксперты. Критерии оценивания работ учащимся известны заранее. Лучшие работы

представляются на школьной научно-практической конференции «Отроки во Вселенной», которая ежегодно проходит 12 апреля.

Необходимым этапом организации работы в рамках программы «Я — исследователь» является оценка и самооценка достигнутых метапредметных образовательных результатов. Нами были разработаны листы оценивания для 5-го и 6-го классов, в которых отражены планируемые метапредметные результаты междисциплинарных программ. Завершение работы, собирается рабочая группа — команда 5-го и 6-го классов. Происходит не только количественный, но и качественный анализ, все результаты фиксируются.

Многие исследователи обращают внимание на различие таких понятий, как «научно-исследовательская деятельность» и «учебно-исследовательская деятельность». Главное различие между этими видами деятельности лежит, прежде всего, в области целей. Так, научно-исследовательская деятельность направлена на получение новых объективных научных знаний. Главной целью учебно-исследовательской деятельности является образовательный результат, она направлена на обучение учащихся, развитие у них исследовательского типа мышления. Знания, получаемые учащимися в ходе учебно-исследовательской деятельности, являются субъективно новыми, т. е. новыми только для самих учащихся.

Станут ли все наши учащиеся исследователями, учеными? Конечно, нет. На наш взгляд, главная цель учебно-исследовательской деятельности состоит в том, чтобы учащиеся приобретали навыки исследования как универсального способа освоения действительности путем повышения мотивации к учебе и активизации личностной позиции в образовательном процессе.

#### *Список литературы*

1. *Обухов А. С.* Развитие исследовательской деятельности учащихся. М.: Прометей, 2006.

2. *Полковникова Т. А.* Педагогические возможности дискуссии в процессе становления исследовательской культуры старшеклассников. Автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук:13.00.01 / Полковникова Т. А.; РГПУ им. А. И. Герцена. СПб, 2007.

3. *Савенков А. И.* Психологические основы исследовательского подхода к обучению: Учебное пособие. М.: Ось, 2006.

**Пятибратова Светлана Игоревна**

### **Система учебно-исследовательской деятельности Аничкова лицея**

**Аннотация.** В статье раскрываются особенности учебно-исследовательской деятельности в Аничковом лицее, который входит в состав Государственного бюджетного нетипового образовательного учреждения «Санкт-Петербургский городской дворец творчества юных» (ГБНОУ «СПб ГДТЮ»), являясь уникальным образовательным комплексом, интегрирующим возможности общего и дополнительного образования.

**Ключевые слова:** система, учебно-исследовательская деятельность, Аничков лицей, интеграция общего и дополнительного образования.

Аничков лицей входит в состав Государственного бюджетного нетипового образовательного учреждения «Санкт-Петербургский городской дворец творчества юных» (ГБНОУ «СПб ГДТЮ»), являясь уникальным образовательным комплексом, интегрирующим возможности общего и дополнительного образования. По своей организационной структуре ГБНОУ «СПб ГДТЮ» имеет большие перспективные возможности для реализации учебно-исследовательской и научной деятельности учащихся. Интеграция общего и дополнительного

образования проявляется во взаимодействии Аничкова лицея и детских коллективов дополнительного образования, в которых занимаются лицеисты.

Аничков лицей привлекает специалистов из различных сфер науки, создает наиболее комфортную, творческую среду для ученых, специалистов в области науки, аккумулирует ресурсы для эффективной реализации исследовательского обучения. Учащиеся могут выбирать собственные образовательные траектории освоения образовательных программ из того набора образовательных ресурсов, которые доступны им в рамках общеобразовательного учреждения. Реализация программ дополнительного образования обеспечивает наибольшие возможности для развития способностей детей. У семьи и ребенка появляется возможность выбора индивидуального образовательного маршрута, который включает не только образовательный потенциал лицея, но и дополнительного образования, посредством которого старшеклассник сможет осуществлять свои интересы и предпочтения.

Аничков лицей существует 25 лет, постоянно находясь в режиме инновационного развития. За эти годы была выстроена и успешно функционирует система научного образования лицеистов, включающая программу «Основы учебно-исследовательской и проектной деятельности». Основная задача данной программы — способствовать приобретению учащимися навыка познания мира с помощью исследования, что является неременным качеством каждого культурного человека. Цель учебно-исследовательской деятельности — показать ребятам широту и многообразие мира через какое-то одно явление. Особенность образовательной программы лицея заключается в том, что она объединяет лицейскую образовательную программу с программами курсов на базе дополнительного образования ГБНОУ «СПб ГДТЮ».

Система учебно-исследовательской деятельности Аничкова лицея, помимо научного, включает и другие компоненты. Среди них можно отметить:

— аксиологический — оказание помощи в выборе личностно значимой системы ценностных ориентаций, личностных смыслов;

— акмеологический — обеспечение достижения высших результатов на определенном этапе жизнедеятельности, познание себя и своих потенциальных возможностей, развитие рефлексивной способности, овладение способами самосовершенствования, формирования жизненной позиции;

— творческий — формирование и развитие творческих способностей учащихся, оригинальных подходов к решению нестандартных задач, развитие исследовательского мышления.

Система учебно-исследовательской деятельности Аничкова лицея — это система проектировочных, управленческих и педагогических операций, которые выстраиваются на основе:

1. Совместной деятельности всего педагогического коллектива по созданию педагогических условий для саморазвития личности учащегося, оптимального выбора им жизненной траектории на рефлексивной основе.

2. Разработки и действия технологической цепочки:

— разработка концептуальных идей построения образовательного процесса;

— управление;

— моделирование;

— конструирование и реализация;

— рефлексия.

3. Полисубъективного, диалогического управления, взаимодействующего на творческой основе.

4. Поэтапного осуществления планирования и последовательного воплощения системы действий и операций.

5. Систематической разработки и реализации программного обеспечения образовательного процесса.

6. Диагностики, содержащей критерии и показатели.

Одними из важнейших критериев результативности деятельности педагогического коллектива, несомненно, являются обученность, развитие научно-исследовательского мышления, реализация личностного потенциала учащихся.

К числу основных педагогических и организационных условий реализации системы учебно-исследовательской деятельности Аничкова лицея следует отнести:

— творческую и научную направленность педагогической деятельности учителей;

— сформированность опыта самостоятельной разработки педагогами программно-методического обеспечения;

— опыт предоставления учащимся выбора (курсов, заданий, форм контроля);

— наличие диагностических процедур (мониторинг деятельности учащихся по подготовке самостоятельных исследовательских работ, педагогические наблюдения, психологическая диагностика и др.).

— материально-техническое обеспечение (библиотека, кабинет информатики, предметные кабинеты).

Система учебно-исследовательской деятельности и ее реализация предполагает, что учащийся Аничкова лицея научится планировать и выполнять учебное исследование и учебный проект, используя оборудование, модели, методы и приемы, адекватные исследуемой проблеме; выбирать и использовать методы, релевантные рассматриваемой проблеме; распознавать и ставить вопросы, ответы на которые могут быть получены путем научного исследования, отбирать адекватные методы исследования, формулировать вытекающие из исследования выводы; ясно, логично и точно излагать свою точку зрения, использовать языковые средства, адекватные обсуждаемой проблеме; отличать факты от суждений, мнений и оценок, критически относиться к суждениям, мнениям, оценкам, реконструировать их основания; видеть и комментировать связь научного знания и ценностных установок, моральных суждений при получении, распространении и применении научного знания и др.

Обучение в Аничковом лицее осуществляется с 8-го по 11-й класс. Восемиклассники и девятиклассники сразу включаются в систему научного образования лицеистов, которая начинается с предпрофильной подготовки. Для них проводится игра «Мир науки», которая знакомит с возможностями научного познания, раскрывает особенности учебного исследования и «День науки», где предлагается

информация о содержании и уникальности различных научных дисциплин, проводятся встречи с учеными.

В течение учебного года с девятиклассниками ведется информационная работа во внеклассное время: проводятся психологические и педагогические тестирования по профильной ориентации, психолого-педагогическая диагностика, анкетирование, консультирование, организация «пробы сил учащихся».

Система научного образования лицеистов включает реализацию программы исследовательской деятельности в старшей школе (10–11-й классы). Благодаря эффективному использованию всех временных ресурсов достигается допрофессиональная и методологическая компетентность учащихся.

Учащиеся 10–11-х классов выбирают несколько курсов дополнительного образования (2–3) соответственно своим интересам. Посещая эти курсы, учащиеся не только углубляют и расширяют свои знания по отдельным отраслям науки, но и осваивают алгоритм подготовки самостоятельной исследовательской работы. В ходе такой подготовки в 10-м классе необходимо научиться выбирать и формулировать тему исследования, ставить цели, конкретизировать задачи, формулировать гипотезы, составлять план, готовить библиографию, компоновать собранный материал, делать выводы и т. д. Итогом исследовательской деятельности в 10-м классе является написание и защита самостоятельной работы на ежегодной «Ассамблее Аничкова лица».

При построении учебно-исследовательского процесса в Аничковом лицее педагогический коллектив обязательно учитывает то, что тема исследования должна быть на самом деле интересна для ученика и совпадать с кругом интереса учителя; также необходимо, чтобы обучающийся хорошо осознавал суть проблемы, иначе весь ход поиска ее решения будет бессмыслен, даже если он будет проведен учителем безукоризненно правильно. Организация хода работы над раскрытием проблемы исследования должна строиться на взаимной ответственности учителя и ученика друг перед другом и взаимопомощи. Раскрытие проблемы в первую очередь должно приносить что-то новое ученику, а уже потом науке.

Продолжение освоения программы научного образования происходит в 11-м классе, где старшеклассники полностью концентрируются на подготовке и выполнении самостоятельной исследовательской работы. Используя знания и навыки, полученные в 9-м и 10-м классах, одиннадцатиклассники проводят самостоятельное исследование по выбранной теме, оформляют работу, подготавливают тезисы и доклад, с которым выступают на ежегодной открытой научно-исследовательской конференции Аничкова лицея. В рамках посещаемых курсов, в процессе взаимодействия с педагогами, классным руководителем, руководителем научных направлений, администрацией Аничкова лицея ребята еще в 10-м классе определяют тему для самостоятельного исследования и начинают собирать необходимый материал. Активный процесс работы проходит в 11-м классе, когда тема четко сформулирована, есть научный руководитель, составлен план действий. В течение первого полугодия 11-го класса идет самостоятельная исследовательская деятельность, итогом которой является подготовка и защита работы на конференции.

Выпускник Аничкова лицея в ходе исследовательской деятельности получает возможность научиться самостоятельно задумывать, планировать и выполнять учебное исследование; целенаправленно и осознанно развивать свои коммуникативные способности, осваивать новые языковые средства; осознавать свою ответственность за достоверность полученных знаний, за качество выполненного исследования и др.

Среди форм учебно-исследовательской деятельности Аничкова лицея стоит отметить организацию исследовательской практики обучающихся; образовательные экспедиции — походы, поездки, экскурсии с четко обозначенными образовательными целями, программой деятельности, продуманными формами контроля. Образовательные экспедиции предусматривают активную образовательную деятельность школьников, в том числе и исследовательского характера. Как говорилось выше, особую роль в системе Аничкова лицея играют занятия в коллективах дополнительного образования, предполагающие углубленное изучение предмета, дают большие возможности для реализации на



них учебно-исследовательской деятельности обучающихся. Большое внимание мы уделяем ученическому научно-исследовательскому самоуправлению — форме внеурочной деятельности, которая сочетает в себе работу над учебными исследованиями, коллективное обсуждение промежуточных и итоговых результатов этой работы, организацию круглых столов, дискуссий, дебатов, интеллектуальных игр, публичных защит, конференций и др., а также встречи с представителями науки и образования, экскурсии в учреждения науки и образования. Как правило, представление работ происходит в ходе участия в олимпиадах, конкурсах, конференциях, в том числе дистанционных, предметных неделях, интеллектуальных марафонах.

Если в научном исследовании главной целью является получение объективно нового результата, то целью учебной исследовательской деятельности выступает приобретение навыка исследования как универсального способа освоения действительности, развитие способности к исследовательскому типу мышления, активизация личностной позиции на основе приобретения новых знаний. Под новыми знаниями нужно понимать самостоятельно получаемые знания, являющиеся новыми и личностно значимыми для конкретного учащегося. Учебная исследовательская деятельность связана с решением учащимся творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением и предполагающая наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере.

Особенностью ученической исследовательской работы является неопределенность результата, который могут дать исследования, а также то, что это творческая работа, выполненная с помощью корректной с научной точки зрения методики, имеющая полученный с помощью этой методики собственный экспериментальный материал, на основании которого делаются анализ и выводы о характере исследуемого явления.

В начале работы ознакомление с имеющимися в литературе данными помогает обосновать и понять важность и необходимость намечаемого исследования, четко сформулировать его задачу, а также выбрать оптимальную методику исследования. В процессе работы каждый ученик должен приобрести

навык работы с научной литературой, научиться четко и обоснованно выражать свои мысли, а также мотивированно отвергать чужие.

В период подготовки и проведения исследования, а также написания работы ученик должен не только закреплять и расширять свои теоретические знания, но и всесторонне и глубоко изучать одну узкую область науки, связанную с избранной им темой исследования, развивать качества и приобретать навыки, необходимые для проведения самостоятельной исследовательской работы. Подготовленная работа должна иметь определенную завершенность и самостоятельность, содержать элементы научного исследования: новые факты и новое освещение уже известных фактов, систематизацию и обобщение данных, относящихся к теме исследования.

Следует отметить, что именно при подготовке и проведении конференций Аничкова лицея особенно четко видна возможность и эффективность совместной деятельности учреждений общего и дополнительного образования с учреждениями высшего образования. В течение учебного года для лицеистов проводятся встречи с учеными для обсуждения актуальных научных проблем. Большинство научных руководителей исследовательских работ учащихся, руководителей секций на конференциях Аничкова лицея, а так же рецензентов работ лицеистов являются преподавателями вузов, что, безусловно, способствует фундаментальности и основательности представленных изысканий и проводимых дискуссий.

Среди критериев оценки учебно-исследовательской работы лицеиста мы обязательно выделяем следующие:

- Способность к самостоятельному приобретению знаний и решению проблем, проявляющаяся в умении поставить проблему и выбрать адекватные способы ее решения, включая поиск и обработку информации, формулировку выводов и/или обоснование и реализацию/апробацию принятого решения, обоснование и создание прогноза, модели, макета, объекта, творческого решения и т. п. Данный критерий в целом включает оценку сформированности познавательных учебных действий.

- Сформированность предметных знаний и способов действий, проявляющаяся в умении раскрыть содержание работы, грамотно и обоснованно в соответствии с рассматриваемой проблемой/темой использовать имеющиеся знания и способы действий.
- Сформированность регулятивных действий, проявляющаяся в умении самостоятельно планировать и управлять своей познавательной деятельностью во времени, использовать ресурсные возможности для достижения целей, осуществлять выбор конструктивных стратегий в трудных ситуациях.
- Сформированность коммуникативных действий, проявляющаяся в умении ясно изложить и оформить выполненную работу, представить ее результаты, аргументированно ответить на вопросы.

подавляющее большинство наших выпускников так или иначе в своей жизни связаны либо с научной деятельностью, либо с исследованиями в других областях. Многие выпускники, окончив институт, поступив в аспирантуру или уже получив ученую степень, возвращаются в лицей в качестве учителей или педагогов дополнительного образования, чтобы поделиться опытом и передать уже накопленные знания.

Работа написана, прошла защиту — это завершающий этап реализации системы учебно-исследовательской деятельности Аничкова лицея, но лишь первый этап самостоятельной исследовательской деятельности учащегося. Главная задача, которую ставит перед собой педагогический коллектив — это раскрытие творческого, интеллектуального потенциала молодого человека, способность к приобретению навыка познания мира с помощью исследования. Если желание исследовать не пропало, если ученик, достигнув определенной вершины, смог увидеть новые горизонты своей деятельности, если есть стремление двигаться дальше по пути научных изысканий, значит, главная цель Аничкова лицея достигнута.

## История семьи в судьбе страны как направление ученического исследования

**Аннотация.** В статье рассмотрен опыт автора в использовании истории семьи как направления исследовательской деятельности учащихся разных ступеней обучения; возможности использования истории семьи на уроках истории и во внеурочной деятельности.

**Ключевые слова:** микроистория, история семьи, учебно-исследовательская деятельность.

Современное информационное общество предъявляет к выпускнику школы высокие требования: он должен быть готов к самостоятельной жизни, профессиональной деятельности и к инновациям. Также выпускник должен обладать умением творчески использовать полученные знания в различных сферах жизни. В условиях внедрения стандартов второго поколения особое место отводится роли исторического образования. «Личностные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования должны отражать:

- воспитание российской гражданской идентичности: патриотизма, уважения к Отечеству, прошлому и настоящему многонационального народа России; осознание своей этнической принадлежности, знание истории, языка, культуры своего народа, своего края, основ культурного наследия народов России и человечества; усвоение гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества; воспитание чувства ответственности и долга перед Родиной» [8, гл. 2]

В современном мире ширится интерес к проблемам региональной и локальной истории. Эта заинтересованность проявляется не только «на местах», но и в исторической науке в целом.

Говоря о «локальной истории», один из отечественных исследователей определяет ее как «историю места, под которым понимается не территория, а «микросообщество», совокупность людей, осуществляющих определенную историческую деятельность»[1, с. 161]

Одной из составляющих частей локальной истории является **микроистория** — история частной жизни (**история семьи**, история повседневности).

Широкий простор в этом направлении открывает учебно-исследовательская деятельность и тема семьи как одно из направлений этой деятельности.

Цель данной работы: рассмотреть возможности использования микроистории в процессе изучения истории в средней и старшей школе, выделить тему истории семьи в истории страны как направление учебно-исследовательской деятельности.

Исследовательская и проектная деятельность играет огромную роль в становлении современного выпускника. **Учебно-исследовательская деятельность** учащихся — это процесс освоения практического опыта использования знаний, умений и навыков на основе развития индивидуальных природных задатков и способностей с целью удовлетворения познавательного интереса в той или иной отрасли науки и практики продуктивной, созидательной, творческой деятельности. Это определение из работы Пиявского С. А.[5, с. 3].

Учебная исследовательская деятельность — это специально организованная, познавательная творческая деятельность учащихся, по своей структуре соответствующая научной деятельности, характеризующаяся целенаправленностью, активностью, предметностью, мотивированностью и сознательностью, результатом которой является формирование познавательных мотивов, исследовательских умений, субъективно новых для учащихся знаний или способов деятельности [7, с. 45].

Таким образом, оба автора подчеркивают активность, познавательный интерес, личную заинтересованность при проведении учебного исследования. К этому можно добавить направленность на достижение конкретного результата, координированное выполнение взаимосвязанных действий, определенную степень неповторимости и уникальности.

Тема семьи, на наш взгляд, открывает широкие возможности в процессе организации учебно-исследовательской деятельности. При написании работы ученик сталкивается с рядом проблем. Рассмотрим некоторые из них.

Семья — это ближнее окружение ребенка, люди, без которых он не мыслит своей жизни. Но в тоже время ученик редко воспринимает свою семью как возможный объект исследования. Часто учащиеся выбирают слишком масштабные или сложные темы. Такие темы могут оказаться непосильными для их раскрытия в рамках учебного исследования. В иных случаях темы избиты или малоинтересны. Задача учителя — показать не только значимость темы истории семьи, но и правильно сформулировать тему. Не зря говорят, что смерть миллионов — статистика, а смерть одного, но близкого человека — трагедия. Эта тема позволяет наполнить историческое познание живым содержанием, вписать историю своих близких в историю государства. И даже если ребенок не мечтает о карьере историка, эта тема заставит его более критично вчитываться в строки учебника.

Обоснование актуальности любого исследования — это следующая проблема, с которой сталкивается ученик. Он должен объяснить необходимость данной темы в контексте общего процесса исторического познания. Когда речь идет об истории конкретной семьи, проблем с обоснованием актуальности исследования, как правило, не бывает.

О неповторимости и уникальности, личной заинтересованности учащихся не стоит и говорить. Перед школьниками открывается реальная возможность почерпнуть из еще живого прошлого никому ранее недоступные данные, соединить прошлое и настоящее, проследить преемственность поколений.

Достоинством данного направления исследовательской работы способность разрешать проблему отцов и детей, налаживать взаимодействие в семье, что особо актуально во время переходного возраста учащихся.

Возможности для использования данной темы очень широки. Наш опыт работы по данной теме сведен в таблицы (см. табл. 1, 2).

**В основной школе**

*Таблица 1*

	<b>Предмет</b>	<b>Ученики</b>
«Моя родословная»	История, пропедевтический курс, внеклассная работа	Составление родословных
«Герб моей семьи»		Рисунок
«Я горжусь своей ей» «Мой знаменитый ок»		Написание сочинения или составление презентации

Таблица 2

### В старшей школе

<b>Исследовательские работы в 9–11-х классах</b>	<b>Написание работы, выступление в классе или на конференции</b>
Сочинения в 9-м классе «Моя семья в 20–30-е годы XX века «Моя семья в годы войны (семинар «Человек на войне» в 11-м классе)» «Моя семья в годы перестройки»	Написание сочинения, использование материала на уроках

Тема семьи как направление учебно-исследовательской работы позволяет вписать историческую память отдельной личности, отдельной семьи в локальную и глобальную историю, наполнить ее эмоциональностью. Главная ценность работы — в ее способности воссоздать многообразие мнений, неоднозначность оценок произошедших событий их участниками, понимание культурного многообразия мира.

Работа по изучению истории своей семьи способствует развитию целеустремленности, трудолюбия и силы воли, формированию стремления к познанию, самостоятельности мышления. Она должна дать новую основу для самоидентификации учащихся и для толерантного отношения к «другому».

Совершенно очевидно, что в рамках урочной деятельности современная школа не в состоянии обеспечить ученика знаниями на всю жизнь, но она может и должна вооружить его методами познания, сформировать познавательную активность и

самостоятельность. Исследовательский навык, приобретенный в школе, поможет ее выпускнику быть успешным в любых ситуациях.

### *Список литературы*

1. *Гамаюнов С. А.* Местная история: проблемы методологии // Вопросы истории. 1996. № 9. С 158–162.
2. *Леонтович А. В.* Учебно-исследовательская деятельность школьника как модель педагогической технологии // Народное образование. 1999. № 10. С. 152–158.
3. *Маловичко С. И.* Современная историческая наука и изучение локальной истории. <http://abuss.narod.ru/Biblio/malovichko.htm>
4. *Минченко Н. Н.* Взаимовлияние уровня развития познавательных способностей и успешности учебной деятельности младших школьников // Педагогическое образование и наука. 2007. № 5. С. 77–79.
5. *Пиявский С.А.* Исследовательская деятельность учащихся. Том 2. Практика организации. М.: Изд. дом «Зимородок», 2007.
6. *Ретина Л. Н.* Историческая наука на рубеже XX-XXI вв. социальные теории и историографическая практика. М.: Кругъ, 2011.
7. *Семенова Н. А.* Исследовательская деятельность учащихся // Начальная школа. 2006. № 2. С. 45–49.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [http://www.fgos-kurgan.narod.ru/norm\\_federal.htm](http://www.fgos-kurgan.narod.ru/norm_federal.htm)

**Гончарова Ольга Вячеславовна**

### **Исследовательская работа школьников**

**Аннотация.** В статье раскрываются особенности исследовательской работы школьников. В электронную версию статьи включен конкретный пример такой работы.



**Ключевые слова:** исследовательская работа, этапы исследовательской работы, формы организации исследовательской работы.

Развитие личности учащегося, его интеллекта, чувств, воли осуществляется лишь в активной деятельности. В форме нейтрально-пассивного восприятия нельзя сформировать ни прочных знаний, ни глубоких убеждений, ни гибких умений. Нужно создавать условия, способствующие возникновению у учащихся познавательной потребности в приобретении знаний, в овладении способами их использования и влияющие на формирование умений и навыков творческой деятельности.

Успех исследовательской деятельности учащихся в основном обеспечивается правильным планированием видов и форм заданий, использованием эффективных систем заданий, а также умелым руководством учителя этой деятельностью. Необходимо представлять различие между понятиями «научно-исследовательская деятельность» и «учебно-исследовательская деятельность». Под исследовательской деятельностью в целом понимается такая форма организации работы, которая связана с решением учащимися исследовательской задачи с неизвестным заранее решением. К элементам исследовательской деятельности относятся: 1) методы исследования; 2) наличный экспериментальный материал; 3) интерпретация данных и вытекающие из них выводы.

Научно-исследовательская деятельность — это вид деятельности, направленный на получение новых объективных научных знаний. Учебно-исследовательская деятельность — это деятельность, главной целью которой является образовательный результат, она направлена на обучение учащихся, развитие у них исследовательского типа мышления. Главное здесь не овладение новыми, доселе неизвестными фактами, а обучение алгоритму ведения исследования, навыкам, которые могут быть затем использованы в исследовании любой сложности и тематики. Конечно, при этом никто не будет отрицать ценности получения учащимся новых знаний в избранной тематической сфере, тем более если работа

проводится под руководством опытного компетентного специалиста. Однако основным все же остается выполнение обучающей задачи.

Учитель должен выступать не столько в роли интерпретатора науки и носителя новой информации, сколько умелым организатором самостоятельной систематической поисковой деятельности учащихся по получению знаний, приобретению умений и навыков и усвоению способов умственной деятельности. В процессе исследовательской деятельности учащиеся овладевают некоторыми навыками наблюдения, экспериментирования, сопоставления и обобщения фактов, делают определенные выводы. Необходимо создавать условия, способствующие возникновению у учащихся познавательной потребности в приобретении знаний, в овладении способами их использования и влияющие на формирование умений и навыков творческой деятельности.

Особую роль в интеллектуальном развитии учащихся играет их исследовательская деятельность, непосредственно связанная с усвоением знаний. Поэтому успешное решение стоящих перед школой задач возможно посредством приобщения учащихся к исследовательской деятельности и развития способностей к ней в процессе обучения. Основными признаками учебного исследования являются: постановка познавательной проблемы и цели исследования; самостоятельное выполнение обучающимися поисковой работы; направленность учебного исследования обучающихся на получение новых для себя знаний; направленность учебного исследования на реализацию дидактических, развивающих и воспитательных целей обучения.

Для раскрытия сущности понятия учебного исследования можно выделить его характерные признаки:

- 1) учебное исследование — это процесс поисковой познавательной деятельности (изучение, выявление, установление чего-либо и т. д.);
- 2) учебное исследование всегда направлено на получение новых знаний, то есть исследование всегда начинается с потребности узнать что-либо новое;
- 3) учебное исследование предполагает самостоятельность учащихся при выполнении задания;

4) учебное исследование должно быть направлено на реализацию дидактических целей обучения.

Учебное исследование как метод обучения не только формирует, развивает мышление учащихся, но и способствует формированию высшего типа мышления — творческого мышления, без которого немислима творческая деятельность. Под учебно-исследовательской деятельностью учащихся понимается учебная деятельность по приобретению практических и теоретических знаний с преимущественно самостоятельным применением научных методов познания, что является условием и средством развития у обучающихся творческих исследовательских умений. Структуру учебно-исследовательской деятельности определяют следующие компоненты: учебно-исследовательская задача, учебно-исследовательские действия и операции, действия контроля и оценки.

Содержанием учебно-исследовательской деятельности являются общие способы учебных и исследовательских действий, направленные на решение конкретно-практических и теоретических задач. Учебно-исследовательская деятельность — это процесс решения поставленной проблемы на основе самостоятельного поиска теоретических знаний; предвиденье и прогнозирование как результатов решения, так и способов и процессов деятельности. К факторам, способствующим формированию учебно-исследовательской деятельности учащихся, можно отнести следующие: личностно ориентированный подход к обучению; ориентация на продуктивное достижение результата; проблемное обучение как инструмент развития опыта творческой деятельности; оптимальное сочетание логических и эвристических методов решения задач; креативная организация учебного процесса, максимальное насыщение его творческими ситуациями; создание ситуации совместной поисковой деятельности; детализация учебного процесса; создание психологической атмосферы, оптимальных условий для творческой деятельности. Условиями, способствующими активизации учебно-исследовательской деятельности учащихся, являются: доброжелательная атмосфера в коллективе; сочетание индивидуальных и коллективных форм обучения; структурирование учебного материала по принципу нарастания

познавательной трудности учебной работы; вооружение учащихся рациональными приемами познавательной деятельности; формирование внутренних стимулов к учению, самообразование и другие.

К общим принципам организации учебного процесса, обеспечивающим развитие учебно-исследовательской деятельности учащихся, можно отнести педагогическое руководство в создании мотивов и стимулов к учению. А также привитие интереса к изучаемому объекту; вооружение учащихся необходимыми приемами познавательно-поисковой деятельности; систематическое осуществление принципа индивидуализации в обучении; широкое использование технических и наглядных средств обучения; внедрение в практику работы и систематическое использование компьютерных технологий; разработка творческих заданий, требующих нестандартных решений и самостоятельного поиска источников информации; сочетание и соединение дидактически и методически обоснованных методов, способствующих развитию познавательной деятельности и творческих способностей учащихся. Приобщение учащихся к исследовательской деятельности можно реализовать через решение исследовательских задач или через дополнительную работу над задачей. Под исследовательской задачей будем понимать объект мыслительной деятельности, в котором в диалектическом единстве представлены составные элементы: предмет, условие и требование получения некоторого познавательного результата при раскрытии отношений между известными и неизвестными элементами задачи. Привлечение школьников к учебным исследованиям должно идти в двух направлениях — содержательном и организационном. Содержательная самостоятельность проявляется в том, чтобы ученик мог без помощи со стороны поставить перед собой учебную задачу и представить ход ее решения. Организационная самостоятельность выражается в умении ученика организовать свою работу. Таким образом, перед учителем встает проблема поиска эффективных форм и способов учебной деятельности учащихся, которые бы не просто вовлекали бы их в исследовательскую работу, но и способствовали обучению самой этой деятельности.

В конечном счете, необходимо так организовать познавательную деятельность школьников, чтобы процедура учебного исследования усваивалась ими вместе с тем содержанием, на котором оно осуществляется. Итак, под учебным исследованием мы будем понимать такой вид познавательной деятельности учащихся, который способствует формированию следующих умений: добывать новые предметные знания, приемы и способы действий; самостоятельно организовывать поиск; достигать поставленных целей обучения; формировать мыслительные операции, такие как аналогия, классификация, обобщение и т. п.

В настоящее время учебные исследования преимущественно используются для достижения развивающих целей обучения, поскольку они являются мощным инструментом формирования мышления, так как обладают большими возможностями для развития умственных операций; формируют активность и целенаправленность мышления; развивают гибкость мышления; формируют культуру логических рассуждений. Поскольку во всех работах, посвященных привлечению учащихся к исследовательской деятельности в процессе решения задач, доказываемое развитие исследовательских умений и навыков (формируются умения выдвигать гипотезу, выявлять существенные аспекты исследуемой ситуации и т. д.), то развивающая функция исследований очевидна. Кроме того, учебные исследования помогают достижению познавательного отношения к действительности, в силу того, что они формируют широту кругозора и являются стимулом познавательного интереса, способствуют воспитанию научного мировоззрения, выполняя, таким образом, воспитывающую функцию.

Наконец, нельзя не принять во внимание и тот факт, что именно с помощью учебных исследований можно осуществлять контроль знаний основных разделов школьной математики и владение определенными методами решений, уровень логического мышления и т. п. К основным дидактическим функциям учебно-исследовательской деятельности мы относим следующие: функцию открытия новых знаний; функцию углубления изучаемых знаний; функцию систематизации изученных знаний; функцию развития учащегося, превращение его из объекта обучения в субъект управления, формирование у него самостоятельности к

самоуправлению; функцию обучения учащихся способам деятельности. Анализ этапов исследований, выделяемых разными авторами, позволяет сделать вывод, что обязательными из них являются четыре, которые и образуют основную структуру учебного исследования: постановка проблемы; выдвижение гипотезы; проверка гипотезы; вывод.

Рассмотрим пример детской исследовательской работы.

Тема: «Этикетные слова русского языка, употребляемые современными школьниками». Исследовательская работа ученика 6-го класса «Б» Панова Юрия / Текст данной исследовательской работы приведен в электронной версии сборника/.

### *Список литературы*

1. *Далингер В. А.* О тематике учебных исследований // Математика в школе. № 9. 2000. С. 7–10.
2. *Далингер В. А.* Поисково-исследовательская деятельность учащихся по математике: учебное пособие. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2005.
3. *Далингер В. А.* Учебно-исследовательская деятельность учащихся в процессе изучения дробей и действий над ними: учебное пособие. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2007.
4. *Далингер В. А., Толпекина Н. В.* Организация и содержание поисково-исследовательской деятельности учащихся по математике: учебное пособие. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2004.

## 2.4.2. Организация образовательной деятельности учащихся на уроке

Шубина Елена Владимировна

### Конструирование практико-социального ориентированного пространства на уроках обществознания и МХК

**Аннотация.** Статья знакомит с одной из проблем современного учебного процесса. Речь идет о стратегическом элементе образования — информации и механизмах контроля его функционирования на уроках МХК и обществознания в 9 — 11-м классах общеобразовательной школы. Источником постановки вопроса были сами учащиеся, которые испытывали сложность в переработке огромного количества информации, предлагаемой учителями-предметниками.

Описывается опыт реализации проекта, цель которого заключалась в установлении механизма связи между потребителями информации (учащиеся) и ее производителем (учебные материалы) через посредника (учителя).

Полный текст статьи представлен в электронной версии сборника.

**Ключевые слова:** развитие личности учащегося, практико-социально-ориентированное образование.

Не секрет, что **цель** повышает эффективность деятельности при условии, что она поставлена правильно. Свою цель мы сформулировали кратко:

**«Раскрепостить креативное сознание учащихся на уроках МХК и обществознания».**

Решая данную проблему, мы сформулировали для своих уроков три простых правила, которые охватывают такие аспекты, как развитие аналитического мышления учащихся, становление творческих способностей и укрепление уверенности школьников в себе, моделирование условий для самостоятельного достижения детьми логики проблем и переживания нового опыта.

Методической основой в разработке данных правил, по предложению учащихся, выступили первоисточники мировой истории философии. Они же структурировали механизм контроля (была создана авторская таблица «Критерии оценки трехуровневого развития личности учащегося в системе практико-социального ориентированного образования»).

Но оставалась одна сложная проблема.

Мы сформулировали ее так: как ускорить доступ учащихся к знанию, сделав его более быстрым и свободным? И еще: как учащихся из статуса наблюдателей (потребителей) перевести в статус участников (создателей) образовательного процесса? Мы нашли выход в перестройке текстовой основы урока с использованием правил мультимедийного пространства. Результат нашей работы изложен в данной статье. Надеюсь, что другие коллеги смогут извлечь пользу из нашей работы.

Ради чего мы все, и ученики и учителя, каждое утро приходим в школу? Ответ предельно прост: наша конечная **цель** — полноценная успешная жизнь! Причем не только в далеком будущем, но здесь, сейчас, сегодня.

И именно отсюда проистекают наши вопросы, встают **задачи**, требующие своего разрешения, например:

— как грамотно распределить наши, учеников и учителей, творческие усилия?

— как разумно расходовать наш, учеников и учителей, интеллектуальный потенциал?

— как профессионально включить механизмы достижения оптимального личностного результата для всех участников образовательного процесса?

В этой связи многих родителей и учащихся, а также педагогов беспокоит проблема объема и произвольности подаваемой информации по месту, моменту и предмету приобщения. По отзывам участников образовательного процесса, подтверждаемого публикациями в СМИ, для большинства учащихся учебная информация представляет собой бессмысленный словесно-цифровой поток.

Поэтому одной из **задач** современного здоровьесозидающего образования является выработка жесткого систематизирующего подхода педагогов в изложении



своего предмета. Этот подход должен так же быть дополнен, как на Валдайском клубе отмечал В. В. Путин, состыкованностью многовариантного познания (межпредметные связи). Только при этом условии образовательный процесс завершается знанием!

Согласимся, что со времен *Фалеса из Милета (625–547)* главная цель образования не изменилась. Мудрость философа: «Что трудно? Познать самого себя» сегодня означает, что школа обязана дать ребенку знание о самом себе и средства работы над собой в последующие годы взрослой жизни.

А это означает, что российское образование должно быть практико-социально ориентированным.

Решая данную проблему, мы сформулировали для своих уроков **три простых правила**.

**Методической основой** в разработке данных правил выступили первоисточники мировой истории философии.

Почему в основание нашей работы мы положили философскую мудрость?

Ответ звучит в изречении *Марка Туллия Цицерона*: «Культура ума есть философия».

### **Правило первое**

Урок должен быть направлен, в первую очередь, на развитие качества личности школьника через конкретные практики, например:

**1. Аналитическое мышление** — достигается учащимся посредством выполнения задания по подбору информационного материала по теме урока. Это хороший тренинг самопознания. На уроке, излагая свои мысли, учащиеся знакомятся с тезисом *Мишеля Монтеня (1533–1592)* «Содержание моей книги — я сам». Интересно на уроке сравнивать разработку одной и той же темы разными учениками и разными ученическими командами.

**2. Творческие способности** — достигаются через авторский подход учащегося в подаче содержания темы урока, через расстановку творческих акцентов и заданием повышенной трудности — «пристройка» темы к различным

возрастным группам школьников. На уроке дети комментируют слова *Хань Фэя (288–233)*: «Приспособительное поведение — ключ к успеху в любом деле».

**3. Уверенность в себе** — достигается через вариативный выбор заданий: устное сообщение по теме урока (10–15 минут), критический анализ выступлений (3–5 минут), творческое дополнение по теме (1–5 минут). На этом этапе актуально звучит анализ учащимися тезиса *Мо-цзы (480–400)*: «Заговори, чтоб я тебя увидел».

### **Правило второе**

Школа должна готовить гражданина России не только образованным, но развивающимся человеком.

Что мы практикуем на уроках для выполнения этой цели:

**1. Даем школьнику возможность пережить новый опыт.** Можно сказать, реализуем тезис *Сенеки Луция Аннея Младшего (4–65 гг.)*: «Свои способности человек может узнать, только попытавшись применить их на деле». Предлагаем, например, предложить свой план обороны Москвы 1812 года или подготовить выступление в поддержку политики РФ на европейском форуме.

**2. Создаем условия для самостоятельного достижения школьником логики проблем.** В этой связи «урок-исследование» пошагово переводим из «показательного» в статус основания практико-социального образования. Не забываем ознакомить детей с мнением *Блеза Паскаля (1623–1662)*: «Доводы, до которых человек додумывается сам, обычно убеждают его больше, нежели те, которые пришли в голову другим».

**3. Включая учащихся в научные исследования, проводим линию нравственной составляющей образования.** В этом вопросе видим соавтора в лице *Джона Локка (1632–1704)*: «Обучение наукам способствует развитию добродетели в людях с хорошими духовными задатками».

**4. Практикуем смену ролевых функций учащихся** в рамках образовательного процесса («руководитель группы», «аналитик группы», «докладчик группы», «компьютерный дизайн групповой презентации»).

**5. Поощряем креативные действия учащихся посредством дифференцированной системы оценивания.** Опираясь на совет *Лао Цзы (579–499)*: «Великие дела в Поднебесной начинаются с малого», оцениваем даже минимальный вклад ребенка.

### **Правило третье**

В центр образовательного процесса школа ставит две позиции — сознательное достижение учащимся своего максимального творческого потенциала на основе разрабатываемого для него пути максимального развития личности.

Первая позиция должна реализоваться через индивидуальную образовательную программу (**ИОП**) — 4–6-е классы.

Вторая позиция должна реализовываться через индивидуальный образовательный маршрут (**ИОМ** — опирается на ИОП) — 7–11-е классы.

В целях поэтапного контроля развития личности учащегося была построена таблица «Критерии оценки трехуровневого развития личности учащегося в системе практико-социального ориентированного образования». (Таблица представлена в электронной версии сборника).

Говоря о проблемах современной школы в условиях информационного общества, практикующий учитель со стажем, общаясь с молодыми коллегами, видит ряд проблем, которые нуждаются в своем скорейшем решении. К сожалению, научной литературе и публикациям высшей школы свойственен вариативный методологический подход и сложная научная терминология. Именно этот факт не всегда дает возможность перенять, а главное — применить этот опыт учителю общеобразовательного учебного заведения. Так же как и не всегда удается скорректировать научные изыскания профессорского уровня и творческие возможности учителя, особенно молодого! Мы уже не говорим о таких банальных аспектах учительского труда как загруженность и отсутствие времени на чтение научной литературы и участие в научных конференциях. А главное — для этого нужно желание, которое никакие денежные вливания мотивировать не смогут!

Поэтому одна из обязанностей ведущих учителей осуществлять практико-социальные методические разработки в интересах учащихся и начинающих

педагогов. Как правило, такие работы строятся **не столько на научной литературе, сколько на личной педагогической практике**. Превалирует метод наблюдения и обобщения или, иначе говоря, метод проб и ошибок.

Опираясь на помощь учащихся мы, **собственными усилиями, без привлечения объемных методических материалов**, разработали собственный алгоритм. Все было просто: **есть проблема — нужно ее решение!** И мы оказались правы. Созданный алгоритм помогает школьникам — и это главное! Поэтому мы предлагаем коллегам воспользоваться нашим опытом, дети будут благодарны.

Итак, исходя из реальных **задач**, было сформулировано три проблемы с последующим поиском решений посредством доказательной базы.

Методические продукты данного исследования работают непосредственно на уроках, помогая развитию личностного роста, как школьников, так и иных участников образовательного процесса. Кроме того, данные материалы помогают в процессе самоанализа и коррекции собственного уровня успешности учителей.

#### **Проблема первая:**

***«Культура подачи информации на уроке средствами медианпространства».***

#### **Три ведущих тезиса, привлеченные к решению проблемы:**

1. Единство коммуникативного пространства как основа «проведения» информации.
2. Отрыв школы от процесса медиатизации российского общества.
3. Рассмотрение учебного процесса как варианта делового общения с использованием всех составляющих последнего.

#### **Основные положения:**

1. Человек — есть продукт общения.
2. Общение — это обмен информацией между субъектом (учитель) и объектом информации (учащийся).
3. Обмен информацией носит двойной характер: познавательный и эмоционально-оценочный.
4. Урок следует рассматривать как вариант делового общения.

5. «Дело» — это способ организации и оптимизации предметной деятельности.

6. Деловое общение — это обмен информацией **значимой** как для субъекта, так и для объекта информации.

Таким образом, можно сформулировать **вывод № 1:**

**Школа должна быть моделью социума, но она, все еще, не является моделью делового общения!**

Почему?

— присутствует иерархическое соположение (дисциплина как принцип регулирования);

— отсутствует свобода действия объекта информации (учащегося) и принятие им решений;

— отсутствует мониторинг наличия значимой информации для всех участников учебного процесса.

Выход из ситуации?

Необходимо проблему превратить в задачу с последующим ее творческим разрешением.

**Задача школы:**

***Сильный ученик с высоким уровнем индивидуальных способностей!***

Способ решения проблемы № 1

1. Класс рассматривается как вариант «рабочей группы».

2. Класс «приобретает» все характеристики рабочей группы: разделение функций / должностная иерархия / лояльность каждого к команде / система позитивных и негативных санкций.

3. Руководитель группы (выбранный ученик) отвечает за баланс ролей, например: ответственный за ведение конспекта урока / ответственный за анализ конспекта урока / «сборщик» дополнительной информации к уроку и подготовку презентации по теме / «исполнители» (высказываются во время дискуссии на уроке).

4. Позитивное соперничество исполнителей внутри рабочей группы.

5. Доминирование «Я-высказываний» учащихся.

Теперь сформулируем *вывод № 2*.

**Школа должна быть моделью социума, но учитель, все еще, не является деловым партнером.**

Почему?

— имеет место принятие завышенного уровня односторонней ответственности;

— имеет место измерение поведения ученика «своими» мерками (установлено изначальное несовершенство ученика).

Выход из ситуации?

Необходимо проблему превратить в задачу с последующим ее творческим разрешением.

**Задача школы:**

***Создание на уроке личностного фона общения как условия успешной деловой коммуникации.***

Способ решения проблемы № 2

1. Конфликт на уроке часто не что иное как некорректно выстроенные отношения, не учитывающие необходимости личностного смысла «сообщений».

2. Максимальность общения достигается многообразием вопросов.

3. Содержание вопросов усиливается посредством профессиональной риторики: точность формулировок / доступный язык изложения / ориентация на реакцию ученика (с учетом ценностей школьника, а не учителя).

4. Акцент в подаче материала ставится на его подаче в форме вопросов: открытых или информационных («Что?», «Как?», «Почему?») и зеркальных (усиливающих смысл диалога).

5. В доминанте — диалог.

6. Диалог — это: обеспечение подвижности психики ученика и высокий творческий потенциал ученика.

7. Урок — это не передача знаний и правил от субъекта к объекту.

8. Урок — это формирование установки (через действие) на приемы достижения успешного результата!

Теперь можно обозначить *вывод № 3*

**Учитель и ученик часто находятся в альтернативных отношениях:**

- они преследуют разные цели;
- ими движут различные интересы и целевые установки;
- учитель и учащийся имеют разные характеры и потребности.

**Задача школы:**

***Использовать в обучении фундаментальную управленческую модель:***

- не передавать знания;
- сформировать у школьника умение «выигрывать» по жизни.

Способ решения проблемы № 3

1. Работа с индивидуальными личностными качествами ученика: знаниями, способностями, стилем мышления, интеллектом, эмоционально-волевой сферой, особенностями характера.
2. Вовлечение ученика в круг взаимных интересов.
3. Работа на уроке в кругу **открытой предметной ситуации (ориентация на понимание и как итог — взаимное удовлетворение результатом)**: учет позиции ученика / объективная фразеология / восприятие ученика как целого!
4. Сведение к минимуму работы на уроке в **кругу закрытой предметной ситуации (ориентация на педагогический контроль и навязывание учебного плана субъекта информации)**: нейтральность позиции / верховенство знания / отсутствие восприятия вариативности личности ученика / сокрытие позиции учителя.
5. Работа на основе трех принципов деловой коммуникации:
  - идентификация (уподобление себя «Другому»);
  - эмпатия (чувствование «Другого»);
  - рефлексия (осознание восприятия себя «Другим»).

**Комментарий:**

Сближение пространства урока с «правилами» функционирования медиапространства лучше всего работает в предметах гуманитарного цикла.

Почему?

На материале гуманитарных предметов:

1. Легче осуществлять вербальные функции.
2. Можно практиковать общение как многоуровневый процесс (где слово лишь один из элементов).
3. Доступнее процесс активизации восприятия учащегося через действие учителя: уклонение от «оценочного» диагноза ответа ученика / можно избегать «профессиональных» советов и критики содержания ответа ученика в креативном аспекте / легче нейтрализовать асимметрию взаимосвязи субъекта и объекта информации.

**Проблема вторая:**

*«Готовность учителя к инновационной деятельности»*

Характер инновационной деятельности учителя зависит от уровня его готовности к этой деятельности.

*Готовность к инновационной деятельности:*

— это совокупность качеств учителя, определяющих его направленность на развитие собственной педагогической деятельности и деятельности всего коллектива школы;

— это его способности выявлять актуальные проблемы образования учеников, находить и реализовать эффективные способы их решения.

**Первая составляющая** готовности учителя к инновационной деятельности — **наличие мотива** включения в эту деятельность. Содержание мотива порождает разные смыслы:

— как способ получения дополнительного заработка;

— как способ избегания возможных напряжений в отношениях с руководством и коллегами по работе в случае отказа от участия;

— как способ достижения признания и уважения со стороны руководства и коллег;



- как выполнение своего профессионального долга;
- как способ реализации своего творческого потенциала и саморазвития.

**Отсутствие мотивации** свидетельствует о **неготовности учителя к инновационной деятельности** с точки зрения его направленности.

**Материальный мотив** или мотив избегания неудач — **слабая готовность**.

**Высокий уровень готовности** — зрелая мотивационная структура (ценности **самореализации и саморазвития**).

**Вторая составляющая** готовности — **комплекс знаний** о современных требованиях к результатам школьного образования, инновационных моделях и технологиях образования.

Учитель, слабо ориентированный в инновационных моделях образования и инновационных программах и технологиях, не видит недостатков педагогической системы школы и своей практики, и возможностей их устранения.

Главное — понимать условия их эффективного применения. Всякое изменение в деятельности должно быть не только актуальным, но и реалистичным

Степень компетентности учителя в инновационном образовании может быть различной, поэтому различным будет и уровень его готовности к инновационной деятельности в этом аспекте.

**Третий компонент** готовности — совокупность **знаний и способов решения задач** этой деятельности. В этой ситуации учитель:

- понимает место и роль инновационной деятельности в образовательном учреждении, ее связь с учебно-воспитательной деятельностью;
- знает основные подходы к развитию педагогических систем школы;
- умеет изучать опыт учителей-новаторов;
- умеет критически анализировать педагогические системы, учебные программы, технологии и дидактические средства обучения;
- умеет разрабатывать и обосновывать инновационные предложения по совершенствованию образовательного процесса;
- умеет разрабатывать проекты внедрения новшеств;
- умеет ставить цели экспериментальной работы и планировать ее;

— умеет работать в рабочих группах внедренческих проектов и проведения экспериментов;

— умеет анализировать и оценивать систему инновационной деятельности школы;

— умеет анализировать и оценивать себя как субъекта инновационной деятельности.

**Общий уровень готовности учителя к инновационной деятельности является функцией производной от следующих компонентов:**

— уровня мотивационной готовности;

— уровня компетентности в инновационном образовании;

— уровня компетентности в педагогической инноватике.

Готовность к инновационной деятельности в современных условиях — важнейшее качество профессионального педагога, без наличия которого невозможно достичь и высокого уровня педагогического мастерства.

**Проблема третья:**

***«Ноосферные подходы к медиаинформационной грамотности и медиаобразованию»***

Современным педагогам следует не только как можно быстрее осознать, что России двадцать первого века нужен новый тип мышления — креативный, но и активно внедрять в образовательную практику тезис **В. В. Путина** о том, что креативность — не изыск, а фактор выживания.

Сегодня школьнику важно не знать все, а знать, как получить необходимое знание. Главным тезисом современного урока должен стать тезис — «Учить учиться». Универсализм профессионала сегодня заключается не в объеме полученных знаний и навыков, а в овладении общей системой ориентации в жизни, умение постоянно пополнять и достраивать свою личную систему знаний, уметь находить путь к уже существующему знанию и уметь генерировать новое знание. Жить — значит познавать, думать в глобальной системе координат, решая свои локальные проблемы. И умение **не утонуть** в море информации — одна из важнейших задач, которая как-то **уплывает** из педагогической практики!

При составлении конспектов уроков учитель общеобразовательной школы должен осознавать, что грамотная структура текста урока зависит от функций, выполняемых этим текстом. К сожалению, школьные педагоги, в отличие от вузовских, редко пишут сценарии уроков, кроме специальных и открытых, больше ориентируясь на тексты учебников. Составлять свои авторские тексты как-то не принято. Вероятно, это идет от правил предоставлять все тексты элективных курсов на утверждение в районный отдел образования? Педагог вуза в этом абсолютно свободен.

Тем не менее, на наших уроках мы акцентируем положение о том, что технологически **в основе учебного текста должны лежать алгоритмы**, которые поддерживают ряд базовых функций, а именно:

- обеспечение быстрого просмотра учащимся информационного массива урока;

- жесткая связь ссылок и текста урока (четкий акцент на фрагмент текста или другую информацию, на которую производится ссылка);

- навигация по тексту урока, запоминание маршрута логического «движения»

- через связь вопросов и ответов;

- возможность формирования «свободного» текста (рассказа учащегося) как результата движения по тексту урока.

Классическая система обучения сегодня уже недостаточна для формирования у школьника современного интеллектуального стиля. Учащийся должен проявить целенаправленную активность. Не секрет, что два учащихся с равным интеллектуальным уровнем могут рассматриваться как различающиеся по типу интеллекта из-за особенностей их интеллектуальных стилей. Поэтому вариативность и пластичность индивидуального интеллектуального стиля могут отразиться на уровне интеллекта, что подчеркивает необходимость перестройки текстовой основы урока с использованием правил мультимедийного пространства.

**Креативное ядро пакета сообщений (урок)** обеспечивает максимально эффективное восприятие информации целевой аудиторией (учащиеся) и **не дает**

**пакету сообщения превратиться в «информационный шум»**, о чем мы говорили в самом начале нашей статьи.

Интеллект не способен справиться с этой задачей, нужны другие, более тонкие каналы восприятия информации. Необходимо иметь, с одной стороны, умение концентрироваться и замечать полезное в обычных явлениях, а с другой — особую чувствительность для восприятия тонких, зачастую едва различимых иррациональных сигналов от других людей, самих себя, мест и событий. Стимуляция и активизация творческого потенциала учащихся, выработка навыка нестереотипного мышления (индивидуально и в команде), создание общей информационной среды на уроке, благоприятной для решения нестандартных задач и генерации новых идей. Еще одна проблема, которая отражается на образовательном процессе в общеобразовательной школе — это несовпадение когниций (организация восприятия, узнавание) учителя и учащегося организация восприятия, узнавание. Увы, но когниции меняются со сменой поколений. Изменения в наборе когниций, в большей мере касаются адресата наших учебных действий, то есть школьников. Учителя остаются по разным причинам более консервативными. И это происходит в тот момент, когда **диалогизация монолога** предполагает **учет «фактора адресата (ребенка)»**. Учитель обязан ориентироваться как на свои мотивации, так и на мотивации школьников, умение формировать общий интерес, в ряде случаев **согласовывать собственный тезаурус с тезаурусом школьников**. К сожалению, этот процесс в наших общеобразовательных школах нельзя назвать повсеместным. Так же как и тексты большинства учебных пособий.

Поэтому, формируя текст урока, учитель обязан учитывать интересы учащегося, которые складываются на основе учета имеющихся у класса знаний. Поэтому одни звенья дискурсивного размышления можно оставлять за скобками, не формулируя их в явном виде, другие выделить, поместив их на отдельном слайде, применив иной шрифт или цвет. Комментарий учителя, сопровождающий презентационную демонстрацию, корректирует реальное (ситуативное) положение вещей: то, что тривиально для одного ребенка, оказывается принципиально

важным и непростым для другого школьника. Такой комментарий играет роль психокоррекции и имеет отношение к дидактической установке на индивидуализацию обучения уже на этапе первоначального знакомства с текстом урока.

Сегодня учителю необходимо учитывать тот факт, что **мультисенсорность и многоканальность — контекст жизни современного ребенка!** Одноканальная информация не вызывает большого интереса, и дидактическая модель урока не интересна учащемуся и принципиально устарела.

В настоящее время школа обязана работать в когнитивном стиле. Что это значит? Это значит, что у педагога должен быть набор устойчивых характеристик того, как думает каждый его ребенок, как учащийся воспринимает и запоминает информацию; какой способ решения проблем для него предпочтителен. То есть функционирует учет психологических форм познания.

Как показала практика **элементы «гипертекстовости»** помогают более глубокому проникновению в содержание предлагаемых школьникам учебных текстов. В противоположность гипертексту тексты учебников, в большинстве своем, не определяют связи между несколькими выделенными элементами. Как следствие, снижается способ демонстрации обширного текста, в котором много информации. Гипертекст, наоборот, изначально ставит задачу, решать которую и должен данный гипертекст. Поставленная задача диктует выбор ресурсов, требуемых для создания урока.

Структура текста — это наглядная навигация. Если рассматривать формирование гипертекста с позиции компьютерных технологий, то это генерирование сведений в базе данных. Элементами гипертекста могут являться как текст и графическая информация, так и аудиозаписи, формулы, видео.

В гипертексте можно прокладывать маршруты, то есть выделять структуры виртуального свойства. Данная функция представляет собой поддержку умственной работы человека: формирования сюжетных линий и системы аргументов, авторской работы и решения прочих проблем. В отдельных случаях, например на уроках обществознания, можно использовать гипертекстовую технологию, создавая графические схемы многостраничных тем, «укладывая» их в

одну страницу! Таким образом, учитель может структурировать текст урока, исходя из потребностей учащегося различного возраста и познавательного уровня.

Используя бизнес-терминологию молодежной среды, можно сказать, что сегодня в школе, на уроках разумно использовать методику построение клиентоориентированной структуры управления учебным процессом: «Отвечать можно за то, на что можешь оказать прямое влияние».

В этой связи мы считаем, что профессионально-педагогическое сознание наших учителей должно адаптироваться к особенностям все новых и новых категорий учащихся и все новых и новых информационных объемов учебного материала. А значит, когнитивный потенциал субъектов учебного процесса должен развиваться и совершенствоваться.

В заключение кратко отметим четыре момента в структуре образовательного процесса, которые, на наш взгляд, тормозят развитие практико-социального ориентированного обучения в современной школе, а именно:

- учебные программы ориентируют учителя на знаниевую компоненту;
- ориентация части общества и части учительского корпуса, на воспитание и образование «человека-исполнителя»;
- неосознанное поведение учащихся (то есть поведение, не имеющее четкой цели и ориентации на осознанный выбор действия).
- акцент СМИ и различных телешоу на конкурсы и викторины, где дети демонстрируют механическую память и огромный объем знаний, что приводит к их копированию в рамках школы. Научные дискуссии и опытно-экспериментальная деятельность часто проигрывает данным акциям с позиции яркости и зрелищности. Кроме того, это многолетний труд, который не всегда возможно обыграть на публике.

#### *Список литературы*

1. Таранов П. Анатомия мудрости: 120 философов, Симферополь, 1997.

## Роль нетрадиционных форм уроков истории

**Аннотация.** В данной статье раскрывается роль исторического образования в современном мире. Проведение нетрадиционной формы уроков как одно из условий формирования учащихся с новым типом мышления, творческих личностей. Использование нетрадиционных уроков служит повышению мотивации, познавательной активности учащихся. НФУ имеют большое многообразие и трудно поддаются систематизации. Однако их можно сгруппировать по следующим позициям: урок-дискуссия, урок-исследование... Характер деятельности учащихся на таких уроках: использование «методов прямого доступа»; стимулирование интереса и мотивации учащихся. Нетрадиционные формы урока базируются на понимании учащихся как субъекта образовательного процесса. Для обучения очень важно, что при организации НФУ заложена познавательная задача, где учащийся может осуществить самостоятельный поиск знаний, а это значит, результат его труда — прочные и прочувствованные знания.

Наше общество живет в век информации. Жизнь требует самостоятельного решения проблем. Историческое образование — организованный процесс развития у учащихся способности самостоятельно решать проблемы, имеющие специальное и личностное значение в различных сферах жизнедеятельности, на основе изучения истории общества.

Процесс развития современного образования требует находить ответы на поставленные задачи, применяя различные модели урока и методы активного развивающего обучения. Жизнь сама подсказывает новые формы проведения уроков, их нужно только увидеть и осмыслить, особенно это является актуальным для обучающихся осужденных нашей школы, у которых, в большинстве случаев, сохранился негатив к школе, к учебному процессу. Нетрадиционные формы урока

помогают в формировании базовых понятий курсов истории, адаптировать материал, учитывая возрастные и психологические особенности учащихся.

В отечественной педагогике выделяют два основных подхода к пониманию нетрадиционных уроков. Это развитие познавательных способностей на уровнях: знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка. На уроках используются различные виды деятельности: составление плана, опорных конспектов, подготовка и защита рефератов.

Второй подход проведения нетрадиционных форм урока — круглые столы, дискуссии, конференции.

По мнению О. В. Трофимовой: «...сам термин «нетрадиционная форма урока» требует более конкретной проработки.... Можно ли, например, говорить о «нетрадиционном уроке», в то время как именно классно-урочная система, базирующаяся на принципах дидактики А. А. Каменского является основой «традиционного обучения?» Говоря иначе, может ли урок, традиционная единица учебного процесса, характеризоваться как нетрадиционный?».

В учебном пособии Подласого И. П. « Педагогика» выделены десятки типов нетрадиционных уроков. Г. В. Селевко рассматривает нетрадиционные формы уроков как «технологии», «нетрадиционные технологии урока».

Нетрадиционные формы уроков базируются на понимании учащихся как субъекта образовательного процесса, нацелены на развитие личности учащегося, их творческого потенциала. Учебный материал подбирается в соответствии с критериями альтернативности, критичности, возможности интеграции знаний из других дисциплин. Именно на нетрадиционных уроках происходит стимулирование интереса и мотивации учащихся. Им нравятся коллективные формы выполнения заданий, основанные на разнообразных видах деятельности, быстрый темп работы. Нетрадиционные формы урока создают особые условия, при которых развивается творчество и происходит внутреннее раскрепощение учащегося, возникает ощущение — «я тоже могу».

При исследовании творческого процесса ученые выделяют два разных типа: аналитический, рациональный-левополушарный; интуитивный, с доминированием



интуиции-правополушарный. По мнению И. И. Макарьева: «школа переоценивает левополушарное речевое мышление в ущерб правополушарному». Нетрадиционные формы уроков эмоциональны по своей природе и поэтому способны даже самую сухую информацию оживить, сделать яркой, запоминающейся. На таких уроках возможно вовлечение каждого в активную работу. В процессе нетрадиционной формы уроков, интеллектуально пассивный учащийся способен выполнить такой объем работы, какой ему недоступен в обычной учебной ситуации.

Остановимся на уроках-дискуссиях. Они призваны выявить существующее многообразие различных точек зрения на какую-либо проблему и при необходимости инициировать всесторонний анализ каждой из них, обосновывая и отстаивая свою точку зрения. Учащиеся при этом овладевают ораторскими умениями, что является немаловажным для нашего контингента учащихся. В педагогической практике мы хотели бы выделить проектную дискуссию, основанную на методе подготовки и защиты проекта определенной темы. Например:

Метод проектов можно использовать практически на каждом уроке истории, обществознания. На уроках истории используем следующие проекты.

Таблица 1

Тема урока	Класс	Название проекта	Продукт проекта
Жизнь египетского вельможи	5	Лавка ценностей	Коллаж
Религия древних греков	5	Олимпийские боги	Рефераты
Урок-обобщение по истории Древнего мира	5	Семь чудес света	Путеводитель
В средневековом замке	6	Рыцарь у себя дома	Пособие для урока
Торговля в средневековой Европе	6	На ярмарку в Шампань	Маршрутные листы
Киевская Русь	6	Князя Киевской Руси	Презентация
Московское государство	6	За кремлевской стеной	Заочная экскурсия (буклет)

Изменения в культуре, быту в I четверти XVIII века	7	Россия славится людьми	презентация
Внутренняя политика Екатерины II	7	Крепостная система России	Эссе
Восстание декабристов	8	«Чему, чему свидетели мы были...»	Альбом, листовки
Россия в начале XX века	9	Российские реформаторы	Доклад, программа
Великая Отечественная война (1941–1945)	9	«Поклонимся великим тем годам...»	Исследовательские работы, электронные презентации, плакаты

Опираемся на проектную технологию и при организации внеурочной исследовательской деятельности. Работа над такими проектами, как «Родной край — Парфинская земля», «История моей семьи в истории страны», Расскажу о хорошем человеке», «Мы родом из детства» и другие вызывают неподдельный интерес у учащихся.

В качестве примера приведем систему работы над исследовательскими проектами «История моей семьи в истории страны».

*Вид проекта:* исследовательский, индивидуальный, средней продолжительности.

Выбор темы определялся следующими факторами:

— рассказы родных — свидетелей и очевидцев — событий оживляют историю, позволяют прикоснуться к исторической эпохе, приближают ее к ученику, дают прочувствовать ее особенность и уникальность;

— исследование истории своей семьи способствует развитию интереса к исторической науке и формированию личностно-ориентированных знаний;

— возможность соотнести историю семьи с историей страны формирует у учащихся ощущение исторической эпохи, способствует осознанию и сохранению связи поколений;

— события недавно завершившегося XX века теперь интересно осмыслить и обобщить;

— разнообразие информации позволяет учесть индивидуальные склонности и интересы каждого участника проекта;

— работа над темой позволяет развивать творческие способности, формировать навыки проведения исследований, работы с документами, оформления и представления результатов своей деятельности.

*Цели и задачи проекта:*

— создать целостное представление об истории России XX века;

— выяснить связи между историей семьи и историей страны; повысить интерес к изучению истории;

— вызвать чувство гордости за своих предков;

— формировать умения школьников самостоятельно определять цели и задачи своей работы, искать материал, интерпретировать результаты;

— способствовать развитию коммуникативных умений и навыков.

Мы разделили время работы (три месяца) на *шесть этапов*:

1 этап. **Информационный.**

Установочное занятие, сообщение о целях и задачах проекта, формирование мотивации к выполнению проекта, обмен мнениями, определение общего направления работы.

2 этап. **Плановый.**

Определение конкретной цели индивидуального проекта, его задач. Структуры, формы; обдумывание условий, необходимых для реализации проекта, определение поля деятельности.

3 этап. **Информационный.**

Сбор и анализ информации, работа с источниками.

4 этап. **Обобщающий.**

Структурирование информации, систематизация данных, построение логической схемы, выводов.

5 этап. **Этап представления и защиты проекта.**

Итоговое представление проекта, демонстрация приобретенных знаний и умений; анализ проблем, определение перспектив дальнейшей работы.

**6 этап. Аналитический.** Рефлексия.

Конечным продуктом проекта стали доклады, исследовательские работы, презентации об истории своих семей в разные годы XX века.

Учебным результатом стал опыт проектировочной деятельности, способность создавать и защищать собственный продукт.

Итак, какие же положительные результаты дают нетрадиционные формы уроков? Эта форма уроков позволяет глубже проникать в суть исторических явлений. На них реализуются мыслительные операции, они функциональны, порой могут «объять необъятное»; гармонично объединить фактический и теоретический материал; создают условия для того, чтобы учащиеся могли вообразить то, чего в непосредственном опыте не было, они вооружают учащихся доступными для них способами воссоздания исторической действительности.

Результатом применения нетрадиционных форм уроков является: мотивация и активизация познавательных процессов учащихся, повышение интересов к предмету, развитие исторической памяти на исторические факты, явления, способности к историческому сопереживанию.

Нетрадиционные формы уроков позволяют гармонично сочетать эмоциональное и логическое усвоение знаний, за счет учащегося получают осознанные, прочные и прочувственные знания.

### *Список литературы*

1. *Короткова М. В.* Методика проведения игр и дискуссий на уроках истории. М., 2003.
2. *Петрова Л. В.* Нетрадиционные формы истории в V–VI классах // Преподавание истории в школе. 1987. № 4.
3. *Подласый И. П.* Педагогика: Новый курс. Учебник. 1–2 ч. М., 1996.
4. *Селевко Г. К.* Современные образовательные технологии. М., 1998.
5. *Трофимова О. В.* Нетрадиционные формы урока и социализация учащихся // Преподавание истории и обществознания в школе. 2003. № 1.

**Метод кейсов в изучении модуля  
«Правовое регулирование трудовых отношений»**

**Аннотация.** В статье рассматриваются принципы правового обучения в средней школе, и на примере трудового права показывается необходимость использования современных образовательных технологий. Автор уделяет внимание методу кейсов — технике обучения, в основе которой лежит метод анализа ситуаций, не имеющих однозначных решений. Взяв в качестве основы модуль «Правовое регулирование трудовых отношений» из учебника по праву за 11-й класс, автор подбирает эффективные кейсы, полезные для освоения каждой из тем модуля: трудовые правоотношения; трудоустройство и занятость, дисциплина труда, защита трудовых прав работников. В конце статьи делается вывод о возможности использования метода кейсов не только в образовательных целях, но и воспитательных, необходимых будущим выпускникам в их предстоящей трудовой деятельности.

**Ключевые слова:** метод кейсов, трудовое право, образовательные технологии

Одной из насущных потребностей современной России является формирование правового государства и гражданского общества. В этом контексте обязательной становится правовая подготовка старшеклассников, которая позволяет решить не только ряд образовательных и воспитательных задач, ориентированных на формирование правовой культуры выпускников, но и помогает выработать набор компетенций, достаточных для защиты прав, свобод и законных интересов личности и правомерной реализации ее гражданской позиции.

Очевидно, что уровень правовой компетентности во многом зависит от тех приемов, методов и средств обучения, которые используются в учебном процессе. Все больше педагогов начинают осознавать, что в нынешних условиях нельзя вести уроки по «традиционному» методу: опросить у доски двух-трех человек по

домашнему заданию, объяснить самому новый материал, задать несколько контрольных вопросов, цель которых якобы проверить усвоение рассмотренного, а на самом деле — вновь повторить только что пройденные определения и формулировки. Структура современного урока стала иной, прежде всего — более разнообразной. Использование в педагогическом процессе активного обучения (дискуссии, ролевые и ситуативные игры, включение учащихся в реализацию социальных проектов в своей школе) существенно меняет позицию участников процесса обучения, характер их коммуникации. Благодаря современным образовательным технологиям роль учителя на уроке неуклонно трансформируется от посредника между учебником и учеником к организатору полноценной и разнообразной учебно-исследовательской деятельности [Селевко, 1998, с. 39–44.]. Одним из действенных инновационных методов является так называемый кейс-метод, использование которого позволяет учащимся средней школы проявлять и совершенствовать навыки учебной работы, применять на практике теоретический материал.

Напомним, что метод кейсов (также известный как метод конкретных ситуаций, метод ситуационного анализа) — техника обучения, использующая описание реальных ситуаций. Обучающиеся должны исследовать ситуацию, разобраться в сути проблемы, предложить возможные варианты ее решения и выбрать лучшее из них. В этом состоит принципиальное отличие кейсов от классических задач: в них нет одного правильного решения, а предусматривается альтернативность решений. Обычно кейсы основываются на реальном фактическом материале или же приближены к реальной ситуации. Можно выделить:

- практические кейсы, которые отражают абсолютно реальные жизненные ситуации;
- обучающие кейсы, основной задачей которых выступает обучение;
- научно-исследовательские кейсы, ориентированные на осуществление исследовательской деятельности.

В последние годы в России наметилась тенденция к использованию этого метода не только в бизнес-образовании, но и в предметном обучении, в том числе естественным и гуманитарным дисциплинам. Использование метода кейсов в процессе преподавания правовых дисциплин представляется нам совершенно необходимым, поскольку каждый правовой случай требует отдельного рассмотрения. Действительно, изучение права предполагает способность видеть конкретную ситуацию через правовую норму и переносить правовую норму в конкретную ситуацию [Лукаш, 2011, с. 485.].

В этом случае метод кейсов — метод анализа ситуаций, суть которого в том, что учащимся предлагается осмыслить реальную правовую ситуацию, описание которой одновременно отражает не только какую-либо практическую проблему, но и активизирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить в процессе решения данной проблемы. При этом сама проблема, напомним, не имеет однозначных решений. Учащийся должен разрешить поставленную проблему и получить реакцию окружающих (других учащихся и учителя) на свои действия. Учитель же должен помогать учащимся рассуждать, спорить, но ни в коем случае не навязывать им свое мнение.

Источники формирования кейсов, которые может использовать учитель:

- нормативные документы, кодексы;
- судебная практика;
- художественная и публицистическая литература,
- учебные пособия, учебная литература, научные статьи и монографии, посвященные той или иной проблеме;
- ресурсы сети Интернет.

В качестве примера мы выбрали трудовое право как наиболее интересное для будущих выпускников, стоящих на пороге начала трудовой деятельности. Основой послужил модуль «Правовое регулирование трудовых отношений» в учебнике «Право» [Право, 2009, с. 109–153.] за 11-й класс. Данный модуль предполагает освещение следующих тем: трудовые правоотношения; трудоустройство и занятость, дисциплина труда, защита трудовых прав работников, каждой из

которых по программе отводится только один урок. Каждая из тем является настолько информативной, что без применения метода кейсов ее освоение будет малоэффективным. Понятно, что используемые кейсы могут (и должны) быть максимально разнообразными — от Трудового кодекса РФ до романа Ч. Диккенса «Приключения Оливера Твиста», с его описанием детского труда и критикой работных домов. Однако в целях экономии текста ограничимся более краткими кейсами по каждой из тем. Заранее оговоримся, что изучение трудового права в средней школе отличается от его изучения в высшей и не предполагает понимания кейса в значении «дело», когда анализируются предоставленные материалы, рассматриваются позиции конфликтующих сторон, а студенты должны предположить решение суда и возможный ход последующей апелляции.

В теме «Трудовые правоотношения» основной вопрос — кто выступает субъектами трудовых отношений, т. е. работник и работодатель. В качестве примера кейса по этой теме можно привести следующую ситуацию. *В районной газете напечатано следующее объявление: «Фирме «Орион» требуется технический директор: образование высшее, до 40 лет, опыт работы не менее 3 лет, славянской национальности, без вредных привычек, зарегистрирован только в нашем районе, православный, сторонник партии «Единая Россия».*

Вопрос для учащихся: какие требования в объявлении являются дискриминационными и почему? Очевидно, что это те требования, которые посягают на конституционные права и свободы человека и гражданина, однако учащиеся должны подтвердить это ссылками на конкретные статьи Трудового кодекса РФ.

В теме «Трудоустройство и занятость» основными вопросами являются: содержание, порядок заключения и расторжения трудового договора; рабочее время и время отдыха; заработная плата. В качестве примера кейса по этой теме можно привести следующую ситуацию. *Гр. Соколов устраивается на работу по трудовому договору. В отделе кадров ему сказали принести все необходимые документы, но он не уточнил какие. Что должен представить гр. Соколов? В данном случае учащиеся вновь должны обратиться к Трудовому кодексу РФ,*



однако проанализировать только одну 65 статью, которая определяет перечень обязательных документов при заключении трудового договора.

В теме «Дисциплина труда» основными вопросами являются: правила внутреннего распорядка; материальная ответственность сторон трудового договора. Возможным кейсом будет следующая ситуация: *7 марта мастер отпустил работниц с ночной смены в 9 часов утра. По графику смена должна была закончиться в 12 часов утра, но мастер, ввиду приближающегося праздника решил сделать подарок работницам — самостоятельно сократив для них рабочий день. Работницы вышли на улицу. Водитель, не удостоверившись — все ли работницы вошли в автобус, дернулся с места. В результате — был совершен наезд на одну из работниц (пострадала нога). Были вызваны полиция и скорая помощь. На следующий день руководитель предприятия распорядился уволить мастера. Причина увольнения — самовольное принятие решения о сокращении рабочего дня. Пострадавшей была присвоена инвалидность II группы. Через 3 месяца руководитель распорядился уволить пострадавшую работницу. Причина увольнения работницы — невозможность справляться с трудовыми обязанностями.* Вопросы для рассмотрения: 1. Как можно классифицировать данный случай? 2. Правомерны ли действия руководителя? 3. Возможно ли увольнение мастера? Если возможно, то какая запись должна быть в трудовой книжке? 4. Что следует предпринять работнице для защиты собственных интересов?

В теме «Защита трудовых прав работников» основными вопросами являются: порядок рассмотрения и разрешения трудовых споров; защита трудовых прав работников профессиональными союзами и в индивидуальном порядке. Подходящим кейсом будет следующая типичная ситуация: *Молодой человек работает менеджером в торговом центре. Неделю назад он допустил дисциплинарный проступок — ушел с работы раньше положенного, без объяснения причин. Ему объявили замечание, затем выговор, да еще лишили месячной премии.* Учащимся необходимо дать правовую оценку действий работодателя. Каковы способы самозащиты работником своих трудовых прав?

Напомним, что одним из условий работоспособности кейса является его актуальность, связанная с хронологической близостью. Приведем только один пример новости, вышедшей в период написания данной статьи. Она касается начавшейся утром 16.03.2015 во Всеволожске акции протеста рабочих автомобильного завода Ford Sollers. Кейсом может служить небольшая газетная заметка ([http://www.gazeta.ru/auto/2015/03/16\\_a\\_6600905.shtml](http://www.gazeta.ru/auto/2015/03/16_a_6600905.shtml)) об этом событии. Главное требование рабочих заключается в получении в случае увольнения или ликвидации завода так называемых «золотых парашютов» — от 4 до 18 зарплат в зависимости от стажа, а также оплаты простоев в размере средней зарплаты, а не 2/3 от нее. Кроме того, профсоюз намерен добиться пересмотра уровня зарплат рабочих в сторону увеличения. Кейс является удачным из-за ряда комментариев одного из забастовщиков, представителя ячейки Межрегионального профсоюза рабочей ассоциации и сотрудника пресс-службы самого предприятия. Нетрудно предположить, что позиции сторон сильно разнились, однако учащиеся должны разобраться, являлась ли забастовка законной, или же ее участники должны быть привлечены к дисциплинарной ответственности за невыход на работу.

Не менее актуальными кейсами будут многочисленные случаи, связанные с интернет-ресурсами: увольнения за селфи и комментарии в социальных сетях. Например, в конце 2014 года сразу две российские медсестры одна за другой угодили под шквал критики за публикацию в Интернете фотографий с пациентами. В конце ноября стало известно, что медсестра Олеся Кайда из Коломны была уволена за снимок обнаженного пациента в Instagram. Спустя сутки пациент скончался, и этот факт стал еще одним аргументом критиков. При этом сама медсестра сочла, что с ней поступили несправедливо, поскольку «нет такой статьи для увольнения — за публикацию фото в Instagram».

Еще одна медсестра, жительница Нижнего Тагила Марина Шарина, оказалась в эпицентре внимания сначала региональных, а потом и федеральных СМИ из-за публикации нескольких фотографий из операционной. Для снимков 36-летняя женщина позировала во время проведения операций, на некоторых кадрах видны следы крови или пациенты под наркозом.

Конечно, подобные примеры (с учителями, полицейскими, политиками, официантами) можно множить до бесконечности, однако их целью должно быть не желание учителя немного развлечь учащихся, а повод для разговора о трудовой этике, что переводит использование метода кейсов из образовательной в воспитательную плоскость. В заключение отметим следующие моменты: метод кейсов представляет собой инструмент, позволяющий применить теоретические знания к решению практических задач; результатом использования данного метода являются как формирование, так и проверка знаний и навыков учащихся, необходимых им в будущей трудовой деятельности.

### *Список литературы*

1. *Виневская А. В.* Метод кейсов в педагогике: практикум для учителей и студентов. Ростов-на-Дону: Феникс, 2015.
2. Изменения в образовательных учреждениях: опыт исследования методом кейс — стадии / под ред. Г. Н. Прокументовой. Томск, 2003.
3. *Лукаш А. О.* Использование кейс метода в процессе формирования правовой компетентности студентов колледжа культуры // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2011. № 1. С. 483–488.
4. Право. 11 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений: профил. Уровень / под ред. Л. Н. Боголюбова. М.: Просвещение, 2009.
5. *Селевко Г. К.* Современные образовательные технологии: Учебное пособие. М.: Народное образование, 1998.
6. *Смолянинова О. Г.* Инновационные технологии обучения студентов на основе метода Case Study // Инновации в российском образовании: СПб., М.: ВПО, 2000.
7. Трудовое право России: практикум по курсу. Нормативные акты. М.: Юрайт, 2007.

### 2.4.3. Внеурочная деятельность учащихся в образовательном процессе

Хащанская Мария Карловна

#### Неформальное взаимодействие в формальном образовании

**Аннотация.** Рассматривается роль неформального взаимодействия в формальном образовании. Выявляются особенности управления неформальной средой взаимодействия в контексте образовательного процесса. Описываются возможности неформального взаимодействия для повышения эффективности образовательного процесса.

**Ключевые слова:** образовательная среда, формальное образование, неформальное взаимодействие, неформальная среда взаимодействия, воспитывающие взрослые.

#### Роль неформального взаимодействия в формальном образовании

Образовательная среда — важный фактор успешности образовательного процесса. Она является сложносоставным объектом системной природы и существует как определенная социальная общность, в которой происходит взаимодействие разного рода [Беляев, 2000].

Образовательная среда может быть охарактеризована как совокупность социальных, культурных, а также специально организованных в образовательном учреждении психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия которых с индивидом происходит становление личности [Тарасов, 2011].

Образовательный процесс осуществляется одновременно в условиях нескольких социокультурных сред: образовательной организации, где осуществляется процесс обучения, класса или группы, учреждения дополнительного образования, семьи, в среде неформального взаимодействия со сверстниками, учителями и другими воспитывающими взрослыми<sup>14</sup>. Активное взаимодействие с различными

---

<sup>14</sup> До настоящего времени термин «воспитывающие взрослые» использовался в сфере психологических исследований и лишь в незначительной степени затрагивал педагогическую сферу.

В контексте педагогики понятие «воспитывающие взрослые» становится интегральным, поскольку объединяет взрослых, которые являются непосредственными участниками образовательного процесса

образовательными средами способствует раскрытию личностных качеств учащихся, позволяющих им успешно овладевать знаниями, умениями и навыками в различных предметных областях, а также получать опыт их применения в жизненных ситуациях.

Представляется, что исследование возможностей неформальной среды взаимодействия, существующей в рамках формального образования, поможет понять пути и способы повышения эффективности образовательного процесса.

Формальные образовательные структуры создают условия и для формального, и для неформального взаимодействия. Формальное взаимодействие регламентировано системой образования. Но поскольку деятельность и интересы учащихся не укладываются в рамки официальных структур, должностей, функций и процедур, неизбежно возникают и неформальные отношения. Эти отношения, существующие внутри формальных структур, могут способствовать как более эффективному обучению, так и снижению успешности процесса обучения, в зависимости от личных качеств участников взаимодействия, ценностей, которые они разделяют, а также от умения руководителей (педагогов, администрации, других воспитывающих взрослых) управлять коллективом учащихся, создавая обстановку для эффективной работы. Таким образом, *неформальная среда взаимодействия представляет собой комплекс социокультурных и психолого-педагогических условий, выходящих за рамки специально организованных образовательным учреждением, и задается стилем взаимоотношений участников взаимодействия, который, в свою очередь, определяется уровнем их общекультурного и личностного развития.*

---

(родители, педагоги, воспитатели, библиотекари, психологи) и представляют различные социальные институты, включенные в педагогическую деятельность (семью, образовательные учреждения, музеи, театры, библиотеки, церкви). Можно предположить, что поскольку педагогическая деятельность воспитывающих взрослых имеет общую образовательную цель, то результат их системного целенаправленного сотрудничества будет отличаться от простой суммы вклада в общее дело отдельных категорий участников. Если же их взаимодействие не является синергичным, то его результат может ослабить и деформировать педагогические действия друг друга. См. подробнее Подгорнова С. В., Хащанская М. К. Музей — пространство образования. Музейно-педагогический комплекс «Феникс». Выпуск 3. Развитие визуальной культуры дошкольника и младшего школьника. Учебно-методическое пособие для слушателей курсов повышения квалификации СПб АППО — СПб., 2015. С. 14.

## **Особенности управления неформальной средой взаимодействия в системе формального образования**

Управление процессами, происходящими в системе формального образования, можно рассматривать в контексте взаимосвязей формальной образовательной среды и существующих внутри нее неформальных отношений. Процессы формального и неформального взаимодействия исследуются сегодня в большей степени в области социальной психологии и менеджмента. Результаты этих исследований могут быть полезны и для решения проблем образования, поскольку в образовательной среде учебных заведений и социокультурных институтов, имеющих отношение к образованию, происходят те же процессы, что и в организациях, действуют те же динамики и закономерности.

Методология менеджмента рассматривает процессы управления, исходя из принципов системного подхода и опираясь при этом на логику, интуицию и здравый смысл. Процессы управления рассматриваются как организация совместной деятельности, которая строится на функциях, обязанностях, ответственности, полномочиях и компетенции и реализуется средствами формальной и неформальной организации. К средствам формальной организации относятся регламенты, нормативы и распоряжения. К средствам неформальной организации относятся: консультирование, лидерство, авторитет, групповая интеграция [Лялин, 2009].

Для решения задачи повышения эффективности образовательного процесса важно понимать и уметь регулировать соотношение формального и неформального взаимодействия. Простая беседа, просьба, доброжелательное и внимательное отношение, вдохновляющее на активную деятельность, самостоятельность, творчество часто оказываются более эффективными, чем следование формальному регламенту. При этом неформальное управление отражает потребность формального управления и является необходимым его дополнением. В образовательной среде нередко возникают проблемы и ситуации, которые можно решить только на неформальной основе, и количество таких проблем возрастает, поскольку все большее значение для решения образовательных задач играют

креативность, инновационность, личностная активность. Формально можно заставить человека учиться, можно заставить выполнять предписания, но невозможно заставить его вдохновенно творить. Можно регламентировать уважительное обращение к старшему на «Вы», но только подлинное уважение, основанное на личном опыте взаимодействия, вдохновляет к познанию и развитию, мотивирует к обучению.

Формальные рамки образовательной системы обязательно нужны во избежание безответственности, отсутствия контроля, конфликтности, но они должны быть достаточно гибкими, чтобы позволить неформальной среде проявить себя, адаптируя систему к непредсказуемости и неопределенности возникающих ситуаций. Оптимально, когда соотношение формальной и неформальной составляющих образовательной среды регулируется ситуационно, определяясь высокими личными качествами участников образовательного процесса.

### **Возможности неформального взаимодействия для повышения эффективности образовательного процесса**

Неформальные отношения могут успешно регулироваться через систему формальных связей, если руководитель сумеет опереться на неформальных лидеров, пользующихся авторитетом в коллективе и при распределении поручений будет учитывать неофициальную структуру коллектива.

Коллектив является сообществом высокого уровня. Если в учебной группе удалось создать коллектив, руководителю легче регулировать процессы взаимодействия, активизируя мотивацию участников к обучению. Для того чтобы коллектив сложился, необходимы специальные усилия по его созданию. Согласно определению психологического словаря, *коллектив* — это «группа объединенных общими целями и задачами людей, достигшая в процессе социально-ценной совместной деятельности высокого уровня развития» [Петровский, 2005].

Для создания коллектива важен лидер, который поставит перед его членами общие значимые цели, создаст четкую структуру, сумеет организовывать и регулировать процессы взаимодействия [Уманский, 2001, с. 208].

В состоявшемся коллективе высока мотивация совместной деятельности, нет глубоких противоречий между индивидуальными и групповыми интересами, имеется связь между эффективностью совместной деятельности и благоприятным психологическим климатом. Процесс перехода группы от низкого к более высокому уровню развития и в конечном итоге к коллективу носит название коллективообразование [Петровский, 2005]. Процессы коллективообразования можно наблюдать в учебных группах, где используются коллективообразующие формы обучения. Такие формы носят деятельностный, внеаудиторный характер [Ванюшкина, 2003, с. 223]. Они могут задаваться в контексте формального образования, но содержат большие возможности для неформального взаимодействия. Это позволяет строить доверительные межличностные отношения в коллективе, который становится для участников пространством развития и реализации способностей, талантов, личностных качеств. К коллективообразующим формам можно отнести фасилитированные дискуссии, тренинги, образовательные маршруты и путешествия, обсуждения в парах и мини-группах, практики мозгового штурма, практику world cafe, коллективные проектные исследования и др. При их использовании включаются коллективообразующие эффекты, которые способствуют активизирующему влиянию группы на своих членов. Изучением таких эффектов занималась Л. А. Карпенко, которая ввела в психолого-педагогическую практику понятие «движения мотива» [Карпенко, 1983, с. 61–77]. Исследования показали, что причина активизирующего влияния группы на своих членов в условиях совместной коллективообразующей деятельности заключается в «движении мотива» (как предметно направленной активности определенной силы) от одного субъекта к другому. В процессе взаимодействия один субъект как бы «транслирует» свою активность другому, возбуждая его встречную активность. При этом второй может преобразовать смысловой и (или) эмоционально-оценочный аспект воспринятого мотива и «транслировать» его третьему субъекту (или возвратить первому, если это диалог). Если при обучении созданы условия для движения мотива, то



коллективообразование, процесс обучения и усвоение социального опыта происходят максимально эффективно [Карпенко, 1984, с. 67–70].

Представляется, что важным условием проявления движения мотива является стиль взаимодействия воспитывающего взрослого — официального руководителя коллектива с учащимися. Отношения следует выстраивать по принципу равноправного уважительного партнерства. Руководителю при этом следует обладать следующими компетенциями:

- Быть *фасилитатором*, т. е. уметь строить взаимодействие в учебной группе таким образом, чтобы направлять обучение и воспитание, не навязывая готовых решений, своего мнения. Фасилитатор предоставляет определенные средства, создает условия, при которых группа сама находит решение. Роль фасилитатора сводится к выбору темы и вопросов для обсуждения, организации процесса работы, а именно созданию творческой, свободной, позитивной атмосферы в учебной группе.

- Быть медиатором, т. е. владеть искусством договариваться, быть посредником, помогать в решении конфликтных ситуаций и обучать технологиям их разрешения.

- Быть тьютором, т. е. сопровождать учащихся в образовательном процессе. Тьютор организует условия для разработки и реализации индивидуальной образовательной траектории учащегося.

- Быть коучем, т. е. сопровождать учащихся в процессе их личностного развития.

- Быть модератором, т. е. задавать форматы взаимодействия учащихся.

Эти метапредметные педагогические компетенции востребованы современным образованием и предполагают высокий уровень личностного развития, требующий специальной психолого-педагогической подготовки. Для того чтобы воспитывающие взрослые развивали в себе вышеперечисленные качества, можно включить в программу их подготовки курсы, в процессе прохождения которых у них формировались бы соответствующие метапредметные компетенции.

Как формальные руководители коллектива учащихся, воспитывающие взрослые имеют регламентированные права и обязанности по отношению к ученикам и выдвигают к ним определенные требования. Но если они не обладают авторитетом, учащиеся не станут выполнять их требования и учиться у них будут без энтузиазма. Авторитет невозможно приобрести благодаря формальному статусу. Для того чтобы управлять коллективом, необходимо обладать такими личностными качествами, за которые можно уважать. И если для дошкольников все взрослые, как правило, авторитетны, то у старших детей авторитет приобрести не так просто.

В стремительно меняющемся мире человеку важно обрести «внутренний стержень» — собственную идентичность — родовую (семейную), культурную, социальную. Иными словами, состояться как целостная, ответственная за свою жизнь личность, способная ставить цели и достигать их, способная к эмпатии, чувствующая других людей и учитывающая их интересы. Такой человек действительно является взрослым, «созревшим» и способен помочь ребенку на пути становления своего «я», своей идентичности, что и составляет важнейшую задачу образования. Эта задача может быть решена в рамках формальной образовательной среды в процессе неформального взаимодействия детей с воспитывающими взрослыми, которые имеют авторитет среди коллег и учащихся.

Помимо авторитета, для успешного управления коллективом учащихся воспитывающие взрослые должны также обладать знаниями, практическими умениями и опытом в сфере управления процессами межличностных отношений, являющимися основой неформальной среды взаимодействия. Чтобы быть вдохновляющим лидером, руководителю следует считаться с существованием неформальных групп и уметь использовать направленность их действий в интересах дела.

Идеальным состоянием коллектива является такое, при котором формальные и неформальные группы максимально совпадают. Совпадение формальной и неформальной структур создает сплоченность в коллективе и повышает эффективность образовательного процесса.

При несовпадении структур, когда руководитель не пользуется авторитетом в коллективе, а групповые нормы и правила расходятся с коллективными, в коллективе может возникнуть борьба между формальной и неформальной структурами, которая препятствует эффективной деятельности.

Неформальная среда взаимодействия, существующая в контексте формальной образовательной среды, может стать ресурсом для обучения, воспитания и личностного развития при условии ее целенаправленного моделирования воспитывающими взрослыми, обладающими соответствующими профессиональными компетенциями.

### *Список литературы*

1. *Беляев Г. Ю.* Образовательная среда в психолого-педагогической литературе конца XX — начала XXI вв. URL: <http://dzd.rksmb.org/science/bel06.htm> (дата обращения 18.03.2015).
2. *Ванюшкина Л. М.* Внеаудиторное образование — путь в новое образовательное пространство. Санкт-Петербург, 2003. С. 203.
3. *Карпенко Л. А.* Активизирующий эффект группы в условиях коллективообразующего обучения // Психолого-педагогические аспекты интенсификации учебной деятельности. М., 1983. С. 61–77.
4. *Карпенко Л. А.* О движении мотива в коллективной деятельности и его двойственной сущности // Новые исследования в психологии. М., 1984. № 3. С. 67–70.
5. *Подгорнова С. В., Хащанская М. К.* Музей — пространство образования. Музейно-педагогический комплекс «Феникс». Выпуск 3. Развитие визуальной культуры дошкольника и младшего школьника. Учебно-методическое пособие для слушателей курсов повышения квалификации СПб АППО. СПб., 2015. С. 14.
6. Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах. Социальная психология / Под общей ред. Петровского А. В. Редактор-составитель Карпенко Л. А. URL: [http://dictionary.pirao.ru/T4\\_soz/index.htm](http://dictionary.pirao.ru/T4_soz/index.htm) (дата обращения 22.03.2015).
7. *Тарасов С. В.* Образовательная среда: понятие, структура, типология. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'naya-sreda-ponyatie-struktura-tipologiya> (дата обращения 18.03.2015).
8. Теория менеджмента : учебник / под ред. А. М. Лялина. СПб.: Питер, 2009. URL: [http://www.kniga.com/books/preview\\_txt.asp?sku=ebooks310775](http://www.kniga.com/books/preview_txt.asp?sku=ebooks310775) (дата обращения 25.03.2015).

9. Уманский Л. И. Личность. Организаторская деятельность. Коллектив. (Избранные труды). Кострома: Изд-во КГУ, 2001. С. 208.

**Шейко Наталия Геннадьевна**

### **Городские неформальные сообщества: нужен ли этот опыт современной школе?**

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема использования опыта деятельности неформальных городских сообществ в образовательной практике школы, выявляется педагогический потенциал подобных сообществ и возможность его актуализации в учебно-воспитательном процессе.

**Ключевые слова:** информальное образование, сообщества, виртуальные сообщества, неформальные городские сообщества

Проблема интеграции формального, неформального и информального образования — одна из самых обсуждаемых сегодня в педагогическом сообществе. Ее решение, по мнению многих ученых и учителей-практиков, позволит изменить качество общего образования, достигнуть принципиально иных учебных и воспитательных результатов. И если педагогические модели взаимодействия формального и неформального образования уже достаточно явно определены на уровне научной теории (Набил Таннус, 2004; Метлякова Л. А., 2012; Дубровина Т. Л., 2013; Сидоров Д. Г., 2013 и др.), то возможные пути и способы актуализации опыта учащихся, приобретенного в процессе индивидуальной познавательной деятельности (то есть в контекстповседневной жизненной практики), практически не изучены. Вместе с тем, социологические опросы последних лет показывают: учащиеся все чаще стали заявлять, что «нужную» и

«полезную» для жизни и саморазвития информацию они получают не в школе, а в коммуникативном взаимодействии с другими людьми, прежде всего, в рамках виртуальных социальных сетей.

Согласно итогам исследования Фонда Развития Интернет (2013 г.), в среднем 89 % российских детей 12–17 лет выходят в сеть каждый день или почти каждый день в любое время и в любом месте, где есть такая возможность. По сравнению с результатами аналогичного опроса «Дети России онлайн» (2010 г.) число таких подростков увеличилось примерно на 10 %. Около 80 % российских детей имеют профиль в социальных сетях (и это несмотря на формальный запрет регистрации до достижения определенного возраста). Безусловный лидер по популярности среди школьников — социальная сеть «ВКонтакте». Систематически заходят на свою страничку 95 % зарегистрированных там подростков [Зотова Е. Ю., Солдатова Г. У., 2011]. Многие учащиеся состоят в виртуальных сообществах, созданных с помощью различных технологий (группы в социальных сетях, веб-форумы, блоги, вики, чаты и пр.). Некоторые школьники не только включаются в «чужие» группы, но и организуют свои. Яркий пример — учащийся петербургской школы Сергей Абрамов, который в 16 лет самостоятельно создал блог «Всезнайка» и электронное СМИ для подростков «E-Parta.ru».

Объединяться в сообщества (в том числе и виртуальные) — естественная потребность каждого человека. Под сообществом в данной статье понимается добровольное объединение людей, взаимодействующих для продвижения общих идей и интересов. В настоящее время в социальных сетях существуют группы, сформированные по различным основаниям: общее место учебы (сообщества образовательных учреждений) или проживания (например, «Мы ломоносовцы»), ценностные установки и ориентации («Школа? Нет, не слышал!», «Мир позитива»), увлечения («World of History», «Интересный Питер», «Занимательная математика») и пр. Специфика интернет-сообществ такова, что в них одновременно могут находиться как взрослые, так и дети. Только в социальной сети «ВКонтакте» в 2012 году было свыше 31 млн виртуальных объединений: от огромных, таких как «Позитив», «Идеи для жизни», «Книга рекордов», «Смеяться

до слез», включающих около 2 млн человек, до групп, объединяющих всего нескольких членов. Причем количество сообществ, в которых состоят дети и подростки, зависит только от их личной активности (например, у некоторых петербургских пятиклассников число групп перевалило за 130).

Увлечение учащимися социальными сетями и огромное количество сообществ, в которые они входят, настораживает и пугает воспитывающих взрослых. Главный аргумент против сидения «ВКонтакте» со стороны учителей и родителей таков: дети заменяют реальное общение виртуальным, а длительные и полноценные взаимоотношения — фрагментарными и временными. Анонимность как одна из черт виртуальных коммуникативных контактов действительно позволяет участникам скрывать свое настоящее «Я», надевая любые маски, примеряя интересные и полезные для себя образы, выдавая желаемое за действительное. Последствиями такого общения могут стать утрата личностью идентичности, снижение уровня ответственности за свои действия, стирание социальных барьеров общения.

Однако при рассмотрении вопроса о виртуальных сообществах школьников важно обратить внимание не только на их число, но и на стратегии общения, которых придерживаются молодые люди. Как показывают социологические исследования, подростки не ведут активной деятельности в сообществах (исключение — лично созданная виртуальная группа, где учащийся является модератором). Учащиеся лишь ограничиваются просмотром странички группы, чтением уже размещенных сообщений, краткими личными комментариями (часто в виде «лайков» или «стикеров»), а также «перепостом» мультимедийного контента (фотографий, видео- и аудиозаписей) своим друзьям. Они практически не вступают в активный и широкомасштабный диалог, если только это не касается актуальных для них тем: любовь, учеба в школе по субботам, отношение учителей, ношение школьной формы и пр. Можно сделать вывод, что в виртуальных сообществах школьники выступают лишь как «попутчики», внимательно следя за тем, что происходит в тех группах, к которым они себя причислили. Поэтому имея даже 200 виртуальных друзей и состоя в сотне виртуальных групп, молодые люди могут

чувствовать себя одинокими. Для них сообщество в Интернете — это лишь средство «быть в курсе» новой информации и возможность самопрезентации («Я первый нашел что-то новенькое, я переслал найденное друзьям»).

Вместе с тем сегодня в виртуальном пространстве существуют другие сообщества, которые редко попадают в сферу внимания школьников (как, впрочем, и педагогов). Условно мы будем называть их «городскими неформальными сообществами». Это различного рода неформальные социальные объединения, организации, ассоциации, движения, течения. То есть своеобразные «группы действия». Они, используя все те же социальные сети для коммуникации, «выходят» за границы интернет-общения в реальную жизнь. Участники таких сообществ действительно встречаются для того, чтобы реализовать общие цели посредством проведения различных акций, проектов, фестивалей, конкурсов. Как правило, костяк городского неформального сообщества составляют молодые люди от 20 до 40 лет. Однако любой желающий, вне зависимости от возраста, может вступить в него, в том числе и школьники.

Приведем несколько примеров подобных групп. «ВелоПитер» (г. Санкт-Петербург) — группа, имеющая странички в социальных сетях и отдельный сайт, и объединяющая любителей велопрогулок. Участники данного сообщества не только общаются сообщениями (текстами, ссылками, картинками) в сети, но и встречаются вместе для того, чтобы провести друг для друга образовательную велоэкскурсию по Санкт-Петербургу или посоревноваться в умении кататься на велосипеде. «Чужих стариков не бывает» (г. Псков; Мурманская область и др.) — благотворительное сообщество, оказывающее помощь одиноким пожилым людям. Как заявляют сами участники на страничке группы «ВКонтакте»: мы собираемся «вместе для того, чтобы помочь одиноким бабушкам, дедушкам и просто людям, попавшим в сложную жизненную ситуацию, почувствовать, что они не брошенные, не забытые всеми, а что они нужны кому-то, что с ними интересно. Мы приезжаем к ним, дарим подарки, слушаем их рассказы и рассказываем о себе. Они живут воспоминаниями о прошлом... и у нас есть возможность подарить им радость в настоящем!». «Ярнбомбинг. Вязаное граффити» (г. Москва) — группа,

объединяющая любителей «одевать» холодные и скучные городские объекты (скамейки, фонари, деревья, памятники и пр.) в вязаную яркую одежду.

Периодически ее члены объединяются в реальной жизни для того, чтобы провести творческую акцию. Некоторые городские сообщества объединяются в мощные общественные движения, например, «Живой город» (г. Санкт-Петербург), «Красивый город» (г. Санкт-Петербург), «Мусора.Больше.Нет» (всероссийское движение) и пр.

Подобных неформальных городских сообществ в российских городах много. Об этом наглядно свидетельствует создаваемая в Интернете «Карта городских сообществ», на которой фиксируется информация о существующих в различных городах местных сообществах (от любителей экстремальных видов спорта и защитников животных до объединений, занимающихся городским партизанингом).

Городские неформальные сообщества заинтересованы в своем численном расширении и всегда готовы выстроить партнерские отношения с образовательными организациями. Речь идет не только о привлечении школьников в качестве волонтеров для проведения тех или иных мероприятий, организуемых сообществом — социальных акций, уборок территории, творческих конкурсов, спортивных состязаний. Многие группы специально разрабатывают образовательные программы для учащихся и педагогов, с которыми наиболее компетентные члены сообщества готовы выступить в школах. Например, сообщества исторических реконструкторов выезжают в школы с «уроками истории», а общественное движение «Мусора. Больше. Нет» разрабатывает и выкладывает на своем сайте серию практических рекомендаций для учителей «Экологические уроки в школах».

Как уже было сказано, данные сообщества редко попадают в поле зрения школьников. Да и опыт их деятельности школой не очень востребован. Следует ли привлекать эти группы к учебно-воспитательному процессу? Нужно ли подобное партнерство образовательному учреждению? Ответ на этот вопрос представляется очевидным: безусловно. Поскольку самым главным итогом взаимодействия школы и городских неформальных сообществ может стать развитие социальной



компетентности школьников, то есть способности выстраивать стратегии взаимодействия с другими людьми в окружающей его изменяющейся социальной реальности.

Во-первых, контакты с городскими неформальными сообществами позволят школьникам расширить свою коммуникативную практику. Коммуникация в рамках городских неформальных сообществ предполагает интеграцию виртуального и реального общения. А это означает, что подростки дополняют привычное для сетевых групп общение в виде коротких комментариев («лайков») и «перепостов» мультимедийного контента полноценным диалогом, в рамках которого можно научиться формулировать вопросы, слушать и слышать точки зрения друг людей, аргументировать свою позицию.

Во-вторых, учащиеся получают возможность выйти за рамки своего привычного социального окружения, поскольку в неформальные городские сообщества входят люди, различающиеся по возрасту, уровню образования, профессии, социальному и финансовому положению и т. д. Сочетание виртуального и реального общения позволяет школьникам преодолеть анонимность, соотнести образ собеседника, явленный в интернет-группе, с действительным его образом при личной встрече. Это позволяет ребенку научиться адекватно оценивать себя и других, нести ответственность за слова и поступки.

В-третьих, учащиеся имеют возможность приобрести организаторские умения, которые так необходимы сегодня молодому поколению, живущему в условиях постоянно и быстро меняющегося мира. У неформальных сообществ, в силу их смешанного характера, имеется огромный развивающий потенциал. Дети и подростки, входящие в группы, выражают желание работать на благо других и обладают свободным временем для реализации того или иного городского проекта, но их знания, умения и навыки не столь обширны. У взрослых людей развиты социальные компетенции, они знают, что и как делать, умеют договориться, найти необходимые ресурсы, но в силу занятости на основной работе имеют мало свободного времени на социально полезные действия. Представители старшего поколения обладают и достаточным количеством знаний, и большим объемом

свободного времени. Поэтому, объединяя усилия в рамках совместной социальной или культурной акции, представители неформальных городских объединений могут помочь друг другу приобрести новый для себя практический опыт.

Осознание педагогических возможностей включения школьников в деятельность городских неформальных сообществ требует разработки особых моделей выстраивания партнерских отношений ОУ с данными группами. Главным условием проектируемых моделей должно стать сохранение неформального характера общения.

### *Список литературы*

1. *Бондаренко С. В.* Социальная структура виртуальных сетевых сообществ. — Ростов-на-Дону: Издательство Рост. гос. ун-та, 2004.
2. *Зотова Е. Ю., Солдатова Г. У.* Российские и европейские школьники: проблемы онлайн-социализации // Дети в информационном обществе. 2011. № 7. С. 46–55.
3. *Патаракин Е. Д.* Сетевые сообщества и обучение. М.: ПЕР СЭ, 2006.

**Гудкова Нина Федоровна**

### **Экономика в средней школе: формы реализации**

**Аннотация.** В статье излагается опыт проведения экономических игр в условиях школы.

**Ключевые слова:** финансовая грамотность, учебная экономическая игра, деловая экономическая игра.

Внедрение федеральных государственных образовательных стандартов определяют направленность инновационных процессов в образовательной сфере. Современная школа должна быть нацелена на формирование у учащихся таких ключевых компетенций, которые помогут им в будущем быть самостоятельными и ответственными участниками экономической жизни.

Всем уже понятно, что сегодняшнему выпускнику уже не так важен набор фундаментальных знаний по основным наукам, преподаваемым в школе, а скорее умение адаптироваться в постоянно меняющихся условиях, умение самостоятельно добывать знания, готовность их воспринимать и готовность к самосовершенствованию. Возникла объективная потребность общества в формировании личности, готовой к принятию самостоятельных решений и осмысленному выбору жизненного пути.

Многие исследователи отмечают снижение учебной мотивации в современной российской школе. На наш взгляд, актуальными средствами повышения мотивации являются:

- проблемный подход в обучении;
- связь изучаемого материала с общественно-значимой практикой, личным опытом различных авторитетных людей;
- создание возможностей для самореализации обучаемых;
- доброжелательная, но объективная оценка успехов.

И для того чтобы данные задачи смогли быть наиболее полно реализованы, необходимо вооружить молодежь набором знаний и инструментов для более успешной социализации личности. Одним из направлений обучения, способствующих социализации школьников является формирование финансовой грамотности. И чем раньше мы начнем обучать этим азам, тем больший эффект мы получим, т. к. проблемы финансовой грамотности населения очень актуальны в современном обществе.

Задачи повышения финансовой грамотности населения нашли понимание на самом высоком государственном уровне. Министерством финансов Российской Федерации совместно с рядом федеральных органов исполнительной власти и при

участии Всемирного банка подготовлен Проект «Содействие повышению уровня финансовой грамотности населения и развитию финансового образования в Российской Федерации». Реализации данного проекта соответствует модель обучения финансовой грамотности в рамках общего экономического образования, которая реализуется в ГБОУ лицей № 590 Санкт-Петербурга.

Со дня основания лицея в 1991 году нами были введены в обращение собственные игровые деньги «экую». Только-только начинался процесс европейского объединения. Какое-то время в ходу была именно такая международная валюта. В Европе «экую» не прижилось, а на юго-западе Санкт-Петербурга действует до сих пор. Нашу долговременную масштабную общешкольную игру мы назвали ВКДС (внутришкольная кредитно-денежная система). Ребятам на руки выдавали одинаковые стартовые суммы. Заработал школьный банк. Деньги — это те же очки, как в системе привычного ученического соревнования, бумажки с цифрами. Но они не вывешиваются на стену, а кладутся в карман, и человек сам выбирает желанный приз. Нарращивать деньги (очки) можно двумя путями: либо добиваясь успеха в значимых школьных делах (банк премирует за успехи в учебных олимпиадах, сборе макулатуры, призовые места в многочисленных конкурсах), либо проявив личную деловую активность (организация игровых перемен, изготовление сувениров, проведение лотереи и т. п.). Если личная активность оказывается особенно успешной, банк выдает кредит на развитие собственного дела. В результате в процессе игры возникло множество детских фирм самой разной направленности.

Поначалу нас упрекали в коммерциализации воспитания, дескать, в погоне за прибылью в детях будет развиваться дух деячества и стяжательства. На наш взгляд, деньги сами по себе не являются ни плохими, ни хорошими. Это всего лишь бумажки с цифрами. Плохими или хорошими их делают люди, то, как эти деньги зарабатываются и как тратятся. Культуру зарабатывания (а не приобретения) денег и их расходования мы и воспитываем у детей. Потратить заработанное можно по-разному. В первую очередь, воспользовавшись товарами и услугами, предоставляемыми своими же товарищами. Чем обширнее развивается

рынок, тем он становится активнее. Потратить накопления дети могут на ярмарках и аукционах, где на продажу выставляются разнообразные товары, пользующиеся спросом ребят. Это школьно-письменные принадлежности, спортивные товары, сласти, игрушки. Особо «состоятельные» могут совершать и более крупные покупки, такие как спортивный инвентарь, электронную технику, товары делового человека. На аукционах наряду с материальными товарами выставляются на торги и нематериальные ценности, например, дополнительный день каникул для всего класса (мы устраиваем ребятам в этот день экскурсию), право на внеочередную дискотеку или день без домашних заданий. Пользуются спросом наборы «Счастливый ученик» и «Коллективный день рождения». Последнее время популярностью стали пользоваться талоны «Антидвойка» и «День без школьной формы». Идут жаркие сражения, ребята скидываются, не жалея личных сбережений для победы своего класса.

На примере этой игры мы постигаем законы большой экономики: соотношение спроса и предложения, обеспечения денежной массы оборотом товаров и услуг. Нам не пришлось проводить деноминацию, деньги допечатываются только в связи с износом. А последнее время нами осуществляется полный переход на электронные деньги. Для того чтобы игра могла совершить новый виток, необходимо каждый раз обеспечивать возврат пущенных в оборот экю в школьный банк. Для этого выставляемый на продажу товар должен быть обязательно привлекательным для ребят. Ухищряемся. Одно время спросом пользовались индульгенции на двойку (договорились с педагогами о том, что предъявителю сего документа разрешалось исправить двойку без выставления в дневник, хотя обычно и так не возбраняется).

Однако не будем лукавить, полный возврат оборотных средств можно обеспечить лишь с внешними дотациями. Проще говоря, помогает Попечительский совет, на деньги которого и докупаются ценности материальные. Не будем также преувеличивать успехи. За многие годы непрерывной игры определился оптимальный возрастной диапазон. Это в первую очередь учащиеся пятых–восьмых классов, которые почти все участвуют в игре с большим энтузиазмом.

Малышей сознательно включаем лишь частично в качестве гостей в период проведения «Дней предприимчивого человека». Старшеклассники готовы видеть себя в этой игре в большей степени в роли руководителя, что вполне объяснимо их стремлением уже к реальной, а не игровой деятельности.

Позднее игра ВКДС трансформировалась в еще более масштабную игру «НАШ ГОРОД». Мы смоделировали жизнь большого города в миниатюре. Появилось школьное правительство, губернатор, Дума, Арбитраж. Очень важно, чтобы ребята, попавшие на руководящие должности, не просто ощущали себя начальниками, а организовывали реальную деятельность. Чем шире и разнообразнее жизнь Школьного города, тем выше вероятность, что каждый ребенок найдет себе в нем свое собственное место. И пусть его интересы меняются, пусть он себя пробует в разных игровых ролях. Не существует никаких достоверных способов определения предрасположенности человека к какому-либо виду деятельности, кроме одного — дать ему возможность ею заниматься. Ребенок, опробовавший свои силы в разных игровых ролях, во взрослой жизни сделает свой выбор более осознанным.

Смоделированной финансово-экономической деятельностью нашего лица руководит Центральный банк Школьного города. Центральный банк возглавляют старшеклассники, обычно из тех, которые успешно работали банкирами классов. Куратором на протяжении последних семи лет является учитель экономики. Руководит Центральным банком совет директоров, который возглавляет Председатель Совета директоров, которого выбирают сотрудники Центрального банка и утверждает Школьная Дума.

Как правило, в начале каждого учебного года в деятельности Центрального банка происходят изменения. Так, в 2011/12 учебном году были:

- создана электронная база жителей Школьного города;
- внесены изменения в функционировании внутришкольной кредитно-денежной системы;
- создан блог банка, на котором любой житель Школьного города может узнать состояние своего личного счета.

А в 2012/13 учебном году начисление заработной платы передано органам классного самоуправления. Хочется немного пояснить этот момент. До 2012 года вся информация об успехах учащихся стекалась в ЦБ, и его сотрудники собственноручно начисляли премии и поощрения и разносили все эти данные в соответствующие финансовые документы. За каждой параллелью классов был закреплен сотрудник Центрального банка. Для активизации работы органов школьного самоуправления, работа по начислению заработной платы была передана непосредственно в классные коллективы.

Для обеспечения коллегиальности, прозрачности и честности в начислении поощрений учащимся отчет о распределении денежных средств учащимся каждого класса сдается ежемесячно и подписывается четырьмя банкирами, старостой класса и классным руководителем. В Центральном банке разработаны тарифы по поощрению основных достижений учащихся, кроме того особые достижения всегда обсуждаются индивидуально на заседаниях Совета директоров ЦБ. В классных коллективах было выбрано по четыре банкира и появилась необходимость обучения банкиров классов.

С этой целью была открыта Школа финансовой грамотности, разработана программа обучения. Многие занятия для младших товарищей часто проводят старшеклассники. Для банкиров классов проводятся деловые игры, такие как «Фондовая биржа», «Инвестирование», «В банке» и др.

Широкое использование активных форм и методов обучения способствует решению задач, поставленных новым федеральным образовательным стандартом. Деловые игры, используемые нами в учебном и воспитательном процессе, отличаются от других игр, прежде всего своей социальной направленностью и содержанием, особенностями целей и задач. Д. Б. Эльконин указывает, что «...игра — это такая деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности». А. С. Макаренко отмечал, что игры приучают человека к тем физическим и психологическим условиям, которые необходимы для работы. Кроме этого игровая деятельность рассматривается как наиболее доступный и эффективный метод

«самостроительства» ребенка при его собственной активной позиции, связанный с инициативой, фантазией, творчеством (Г. К. Селевко, Н. Е. Щуркова). Чем объяснить все возрастающую роль игры при изучении экономики: во-первых, при использовании деловых игр процесс обучения максимально приближен к жизни, к реальной практической деятельности. Создаваемые в ходе игры ситуации, имитирующие реальную жизнь, позволяют детям включиться в практическую деятельность, познакомиться с деятельностью некоторых государственных организации и фирм, попробовать себя в роли менеджера, бухгалтера, экономиста и т. д.

Во-вторых, игра является коллективным методом обучения, способствует развитию коммуникативных способностей учащихся и нельзя не отметить особый эмоциональный настрой, формирующийся во время игры, который способствует активизации процесса обучения.

Исследователи установили, что при лекционной подаче материала усваивается не более 20 %, а во время деловой игры — около 90 %. Усвоение теоретических, методических и практических знаний и навыков воспринимаются участником игры в форме естественного, а не принудительного запоминания значительных объемов информации.

В-третьих, всякая деловая игра является методом имитационного моделирования, которое способствует социальной адаптации учащихся к деловой жизни в обществе. Во время игры участники выполняют социально заданный вид деятельности, выполняют какую-либо роль и вынуждены принимать решения, исходя из данной роли. Условия игры исключают пассивную жизненную позицию. Вне зависимости от личностных качеств и настроения участника он просто обязан играть, он не может отсидеться... В процессе игры отрабатываются и определенные формы социального поведения, которые в дальнейшей реальной жизни с большим или меньшим подобием воспроизводятся участниками.

Необходимо также отметить, что использование деловых игр представляет определенную сложность для преподавателя, так как требуют не только специальных знаний в области своего предмета, но и владение основами теории и



методики игротехнического творчества. Кроме этого, в игре пересекаются многие педагогические проблемы. Это взаимоотношения учителя и учеников, личности и коллектива; формирование интереса к конкретному предмету, мотивации к обучению и интеллектуальной деятельности.

Е. Н. Травин отмечает, что игра, как технология проведения урока имеет ряд отличий, потому что игра не урок, а принципиально иная технология передачи знаний, которая характеризуется следующими особенностями:

1. Алгоритм процесса игры не совпадает с алгоритмом урока. Игра развивается по-иному: организация игрового пространства (образование команд, объяснение правил игры); игровые действия (в ходе игры происходит актуализация необходимых знаний, тренировка необходимых навыков и активное познание); подведение результатов (создание ситуации успеха) и анализ игры (теоретические выводы).

2. Различен сам механизм получения знаний. На уроке ученики получают теоретические знания, чтобы потом обратиться к ним в свой опыт, а в игре получают опыт, чтобы из него вывести теоретические знания.

3. Временные рамки игры, которые очень различны и полностью зависят от специфики игры и поставленных задач.

4. Игра не знает возрастных границ, игра полиэтнична и может даже преодолевать языковой барьер.

5. Игра — более активная форма работы с учениками, она позволяет играющим чувствовать себя субъектами процесса.

Экономические игры, которые мы используем в своей практике, мы разделили на учебные игры и игры, используемые во внеурочной деятельности. Учебные экономические игры — это игры, которые можно использовать на уроках. К ним относятся такие игры, как «Рынок», «Бартер», «Инфляция», «Мы принимаем решение», «Эко» и другие. Это, как правило, небольшие по продолжительности игры. Объяснение, сам ход игры и ее анализ Термин деловая игра ко многому обязывает, в такой игре люди занимаются делом, пусть даже с условными атрибутами. В ходе игры они лучше постигают особенности изучаемого процесса.

Деловые экономические игры, используемые во внеурочной деятельности — это игры более продолжительные, рассчитанные на 2–4 класса. Эти игры способствуют формированию социально активной жизненной позиции, развитию у ребят деловых качеств личности, так необходимых сегодня. Сама атмосфера игры заставляет ребят думать, принимать решения, вступать в контакты с малознакомыми или совсем неизвестными людьми. Главные проблемы проведения таких игр — это обеспечение раздаточным материалом всех участников и финансовое подкрепление результатов.

Разнообразие предметного содержания, эмоциональная привлекательность игры, творческий характер игрового процесса и возможность самореализации и закрепления навыков социального поведения еще раз подчеркивает уникальность данной педагогической технологии.

На основании многолетнего опыта применения игровых технологий можно с уверенностью утверждать, что они любимы, востребованы и способствуют социализации школьников любого возраста.

В конце каждого года подводятся итоги, составляется рейтинг самых богатых жителей Школьного города, которые приглашаются на традиционный осенний аукцион для физических лиц, а для классных коллективов проводится аукцион для юридических лиц.

**Третьяков Андрей Леонидович**

### **Возможности видеоконференцсвязи для реализации идей открытого образования**

**Аннотация.** В данной статье определены некоторые идеи открытого образования в ракурсе современного информационного общества. Представлены

возможности информационно-телекоммуникационных технологий в образовании. Обозначены возможности видеоконференцсвязи в современном образовательном процессе.

**Ключевые слова:** видеоконференцсвязь, открытое образование, информационные технологии.

Открытое образование в Российской Федерации реализуется в нескольких формах:

- формального образования;
- неформального образования;
- информального образования.

Каждая из названных форм получения образования имеет свои достоинства, но и определенные ограничения.

В связи с тем, что формальное и неформальное образование весьма давно рассматривается в отечественной педагогике, мы остановимся на определении информального образования.

Опираясь на терминологический словарь-справочник для студентов социально-гуманитарных специальностей, «информальное образование — процесс формирования и обогащения установок, освоения новых знаний и умений, протекающий вне рамок системы образования как специфического социального института, т. е. в ходе повседневной жизнедеятельности человека через общение, чтение, посещение учреждений культуры, учение на своем опыте и опыте других. Не имеет атрибутов педагогической формы» [Основы андрагогики, 2004, с. 19].

Информальное образование получают ради собственного персонального развития и роста, а также в интересах своего профессионального развития, то есть использование опыта, идей посредством видеоконференцсвязи (ВКС) — один из путей информального образования.

С момента внедрения Фондом поддержки образования ВКС технологии, для расширения образовательных возможностей учебных организаций, они глубоко

проникли в школьную жизнь и используются как в интересах педагогов, так и в интересах школьников.

Видеоконференции позволяют добавить к средствам передачи данных и голоса технологию обмена видеоизображений в режиме реального времени, без территориальных ограничений.

Появляется возможность не только видеть и слышать собеседника, но и демонстрировать ему различный тип документов, небольшие предметы, демонстрировать опыты, проводить олимпиады и многое другое.

Все же основной заслугой ВКС является предоставление возможности педагогам, специалистам смежных областей предъявить коллегам и многоаспектно обсудить новый педагогический опыт, новую информацию или выработать эффективную оценку того или иного педагогического метода или подхода к решению различных педагогических задач.

**Возможности использования видеоконференций для системы образования разнообразны, например:**

- Возможно проводить дистанционные лекции с ведущими преподавателями мира, в том числе и из зарубежных университетов.
- Учебные заведения могут охватить большую аудиторию слушателей и сэкономить время и средства на командировках преподавателей.
- Люди, живущие в удаленных районах, а также люди с ограниченными возможностями могут получить образование, не выходя из дома, а отсутствующие по разным причинам учащиеся — посетить занятие или просмотреть его в записи.
- Возможность демонстрации, без территориальной привязки, новых и усовершенствованных технологий для внедрения в образовательный процесс.
- Возможность проведения широкомасштабных научных дискуссий и семинаров. Например, одна из последних ВКС 12 марта 2015 года проходила в формате Виртуального Библиотечно-педагогического совета, в котором приняли участие четыре региона Российской Федерации. Среди участников необходимо отметить Неофитова И. М., председателя комитета информационно-аналитического обеспечения Правительства Новгородской области, Мамулат А. Н.,

председателя Общественной палаты Новгородской области, Демидова А. А., председателя Правления МОО «Информация для всех», научного сотрудника ЦЭНО РАНХиГС (г. Москва), Рубцову О. В., ректора Академии инновационного образования и развития, председателя Комиссии по науке и образованию представительства Европейской Экономической Палаты Торговли Коммерции и Промышленности в РФ и СНГ.

- Возможность проводить дистанционные учебные тренинги, таким образом, быстро и эффективно повышать уровень квалификации педагогических работников.

Одним из примеров внедрения системы видеоконференцсвязи может послужить деятельность Информационно-методического центра Василеостровского района Санкт-Петербурга в развитии данных идей. С мая 2014 года данная установка ВКС активно используется в работе педагогов, учащихся района. За последнее время наша студия приняла участие в более чем 30 ВКС. По результатам проведенных сеансов получены многочисленные положительные отзывы, как со стороны учителей, так и со стороны учащихся.

Педагогический опыт, полученный учителями на ВКС, успешно внедряется в школах Василеостровского района. Данный факт подтверждает миссию Фонда поддержки образования — всемерно стимулировать развитие отечественного образования как системы, позволяющей каждому человеку приобщиться к ценностям национальной и мировой культуры, реализовать свой личностный потенциал и найти достойное место в жизни, тем самым способствуя процветанию государства и общества.

Рассматривая такой формат работы, как видеоконференции, можно сказать, что они могут привести к некомпенсируемым результатам [Ванюшкина, 2012]. Иными словами, специалисты, находящиеся в разных студиях, получающие одну и ту же информацию, слушающие одних и тех же выступающих, для личностного роста могут вынести разное, притом что каждый из них обогатится, но для одного это будут новые идеи и новые имена, а для другого — апробация какого-либо новаторского опыта, для третьего — просто получение новой информации, которая

окажет влияние на его информационное профессиональное мировоззрение. Разнообразие получаемых от ВКС результатов являются еще одним доказательством полезности использования технологии ВКС в разных формах образования.

Однако возможности телекоммуникаций для педагогов — это, с одной стороны, положительный элемент, а с другой стороны — это элемент, которым нужно пользоваться с определенной осторожностью и для которого нужна особая дидактика.

Технологии видеоконференцсвязи, на взгляд автора, подходят для реализации задач открытого образования.

Открытое образование — образование, которое может получить индивид в течение своей сознательной жизни в удобном для себя месте, темпе, в соответствии со своими потребностями и возможностями. Подчеркивается, что целью открытого образования является «человек, умеющий работать с будущим» — обладающий критическим, проектным мышлением, рассматривающий образование как пространство обретения смысла и цели собственной жизни.

В самом общем понимании открытое образование представляет собой совокупность формального, неформального и информального образования (терминология ЮНЕСКО), предполагает его открытость мировой культуре, социуму, человеку и имеет новый облик, для которого характерны определенные ценностные и технологические доминанты:

- ориентация на жизнь в открытом и меняющемся мире;
- диалог и терпимость как ценности демократического сознания;
- образование как средство личностной самореализации и достижения социального успеха;
- ценностное равенство различных источников образования (уважительное отношение к личному опыту ученика как источнику образования);
- проблемный и информационно-исследовательский подход в образовании как средство и цель;
- ценность для становления человека эмоционально окрашенных событий в образовательном процессе;

- образование как средство созидания и образование за счет созидательной (деятельной) активности;
- ценность совместной деятельности и общения;
- гарантия педагогической помощи и поддержки человеку в проблемных ситуациях.

В заключение необходимо отметить, что в настоящее время право на жизнь имеют различные формы образовательной деятельности. Однако, на наш взгляд, обязательным условием любого из подобных начинаний должна быть высокая научность и практическое значение учебных программ, их полное и «оперативное информационно-методическое сопровождение, интенсивная обратная связь с обучающимися и, безусловно, командообразующие занятия и задания, которые позволяют продолжать образование в информальном формате» [Старовойтова, 2014, с. 76].

### *Список литературы*

1. Ванюшкина Л. М. На пути к диалогу: два взгляда на проблему / Л. М. Ванюшкина, Е. Н. Коробкова // Музей, школа, интернет. URL: [http://museum.npstoik.ru/publications/article\\_012.aspx](http://museum.npstoik.ru/publications/article_012.aspx) (Дата обращения: 14.03.2015).
2. Основы андрагогики. Терминологический словарь-справочник для студентов социально-гуманитарных специальностей / сост. В. В. Маслова. Мариуполь, 2004. С. 19.
3. Старовойтова О. Р. Видеоконференцсвязь как средство дистанционного повышения квалификации педагогов и школьных библиотекарей / А. Л. Третьяков, О. Р. Старовойтова, А. Н. Король // Актуальные направления развития научной и образовательной деятельности: II сб. науч. тр. Чебоксары, 2014. С. 72–76.
4. Успешное чтение: теория и практика: метод. пособие для педагогов / под ред. Т. Г. Галактионовой и Е. И. Казаковой. СПб.: Лема, 2009.

**Организация районной научно-практической конференции  
«Лабиринты науки» в работе по реализации индивидуальных  
образовательных маршрутов обучающихся**

**Аннотация.** В условиях растущих требований к повышению результативности школьного образования на основе его индивидуализации особую важность приобретает проблема организации учебно-исследовательской деятельности школьников. Данный вопрос требует решений, основанных на комплексном подходе к разработке механизмов реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся в условиях районной образовательной системы.

**Ключевые слова:** исследовательская деятельность, индивидуальный образовательный маршрут, научно-практическая конференция старшеклассников, районная образовательная система.

В рамках работы по реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся в Адмиралтейском районе начинает формироваться целостная органичная система образования и воспитания учащихся, характеризующаяся:

- сочетанием коллективных, групповых, и индивидуальных форм работы со школьниками;
- использованием в процессе обучения инновационных образовательных технологий.

В школах формируются предпрофильные, профильные классы и классы с углубленным изучением отдельных предметов. Педагогические коллективы образовательных учреждений в процессе деятельности осуществляют элементы индивидуализации учебно-воспитательного процесса.

Система организации индивидуального обучения включает в себя не только занятия в классе, но также и практику, которая проходит в различных организациях и учреждениях культуры, науки, образования, государственном и частном секторе



экономики. Но особое значение в этой системе имеет исследовательская и проектная деятельность, которая реализуется в виде проектов и исследовательских работ в разных предметных областях. Для одаренных школьников и школьников с повышенной мотивацией в интеллектуальной сфере эта форма обучения выступает ведущей. В соответствии с индивидуальным планом неаудиторной занятости, школьники изучают методику и организацию проектной и исследовательской деятельности, (в том числе проекты школьников, победителей и призеров Всероссийских конференций). А как быть с остальными детьми? Как помочь ребенку заняться наукой, как вовлечь его в исследовательскую деятельность? Как сформировать позицию исследователя у каждого школьника?

Мы исходим из того, что чтобы прийти в науку школьнику нужно только желание и минимальные способности к научному творчеству. Поэтому районную научно-практическую конференцию «Лабиринты науки» мы проводим так, чтобы предоставить возможность школьникам района представить итоги учебно-исследовательской деятельности, реализовать в них результаты обучения по разным образовательным траекториям, которые бы наиболее полно отвечали их личностным потребностям и стремлениям. Районная научно-практическая конференция «Лабиринты науки» в Адмиралтейском районе проводится ежегодно, и в этом году прошла уже в седьмой раз.

Подготовка учащихся к конференции включает:

— руководство учебно-исследовательской деятельностью, которое осуществляется научными руководителями (консультантами): учителями школ, методистами учреждений дополнительного образования, преподавателями вузов, родителями учащихся.

— Работа ведется учащимися в течение года по индивидуальному плану, согласованному с научным консультантом:

1. Выбор учащимися тем для индивидуальной работы.
2. Изучение литературы по теме исследования.
3. Анализ, систематизация собранного материала.

4. Постановка целей, задач, выдвижение гипотезы, уточнение темы, составление плана.

5. Написание чернового варианта работы.

6. Оформление работы в печатном и электронном вариантах.

7. Подготовка доклада (на 10 минут) и тезисов для печати (не более 1 страницы).

8. Работа рецензентов.

9. Предзащита в школе.

Идея реализации индивидуальных образовательных траекторий заложена в основных принципах организации конференции:

*Дифференциация.* «Двигаюсь туда, где мне интересно». Конференция охватывает широкий спектр направлений научного творчества. Традиционно конференция проводится по 20–23 секциям. Секции работают на базе образовательных учреждений района. Секции конференции:

- История России от Древней Руси до IX века;
- История России XX век;
- История зарубежных стран;
- История и культура Санкт-Петербурга;
- Краеведение;
- Обществознание;
- Экономика, социология, правоведение;
- Литература XX века и современная литература;
- Литература IX века;
- Русский язык, русская поэзия, фольклор;
- Немецкий язык и литература;
- Страноведение;
- Английский язык и литература;
- Французский язык.

- Культура народов мира: живопись, скульптура, архитектура, музыка и театр, кино;

- Математика;
- Информатика;
- Физика;
- Астрономия;
- Химия;
- География;
- Биология.

Междисциплинарные секции:

- Валеология;
- Экология;
- Безопасность жизнедеятельности;
- Психология и педагогика;
- Мастерская проектов.

Таким образом, детям предоставляются широкие возможности для реализации интересов, образовательных потребностей и личностных стремлений в разных предметных областях.

*Поддержка одаренных детей и массовое вовлечение школьников в учебно-исследовательскую деятельность.* В конференции традиционно принимают участие около 300 старшеклассников, это учащиеся 8–11-х классов. В виде исключения допускается участие школьников 6–7-х классов по решению предварительной экспертизы конкурсных материалов.

Участник конференции имеет право:

- выступать с сообщением по теме выполненной исследовательской работы;
- выступать оппонентом по проблемам, рассматриваемым на конференции;
- задавать выступающим вопросы по заинтересовавшей проблеме;

- высказывать свои мнения, вносить предложения, касающиеся организации и содержания последующих конференций;

Как уже было сказано выше, одним из этапов подготовки детей выступает предзащита в школе. Но принцип доступности реализуется и в том, что отбор работ на уровне района не предусмотрен. Участвовать в конференции могут все желающие. Да, не все участники становятся победителями и призерами, но все из них получают ценный опыт. При подведении итогов представители жюри подчеркивают достоинства представленных работ и дают рекомендации по их доработке. Рекомендации также отражаются и в отчетах о работе секции, предоставляемых в ИМЦ Адмиралтейского района. И в этом важна индивидуальная работа с учащимися. Дети приходят на конференцию в сопровождении наставника и группы поддержки. И для того чтобы полученный опыт послужил источником дальнейшего развития, наставник психологически готовит участника к выступлению и оказывает поддержку после подведения итогов, если автор работы не становится победителем или призером, помогает извлечь необходимые уроки на будущее.

Кроме того, на конференцию приглашаются не только участники, но и зрители — учащиеся школ района. Принимающая сторона организует активную работу слушателей, готовит листы для оценки ими выступлений, включающие, например, следующие вопросы:

- Какие выступления тебе понравились? В чем их достоинства?
- Хочешь ли принимать участие в научно-практических конференциях, в каком качестве?
- Какие у тебя есть пожелания участникам и организаторам конференции?

Слушателей просят оценить: 1) идею и цель проекта, его актуальность, полезность; 2) выступление: логичность, грамотность речи, владение материалом, умение заинтересовать аудиторию; 3) умение общаться с аудиторией, отвечать на вопросы.

В завершение работы секции слушателям дается возможность высказать свои впечатления о выступлениях и мнения об организации работы секции, поощряются самые активные слушатели.

Таким образом, конференция, с одной стороны, помогает выявлению и поддержке одаренных детей, а с другой стороны, вовлекает, приобщает, знакомит и поддерживает и удерживает всех остальных учащихся на уровне исследовательской и проектной работы.

*Повышение квалификации педагогов.* Результативная подготовка учащихся конференции предполагает повышение готовности учителей к руководству проектными и исследовательскими работами. Обеспечивается через организационные технологии мастерских, стажировок, семинаров с участием преподавателей вуза, курирующих проектную, исследовательскую деятельность. Такая работа ведется в рамках РМО. Важную роль в поддержке педагогов играет праздник подведения итогов конференции.

*Формирующее оценивание.* Применительно к учебно-исследовательской деятельности учащихся реализуются следующие нормы формирующего оценивания:

— Обеспечение качественной оценки учебно-исследовательской работы независимыми экспертами. В работе секций конференции принимает участие профессиональное жюри и представители педагогической общественности района и города. Это педагоги школ, методисты и ученые, представители Научно-методического совета ИМЦ, студенты, магистранты вузов, представители школьной администрации, муниципалитета. Тем самым, участники и их наставники получают возможность получить оценки широкого круга специалистов.

— При анализе учебно-исследовательских работ делается акцент на признаках исследовательской работы (наличие/отсутствие).

— Учитель дает качественную оценку учебно-исследовательской работы, при необходимости сравнивая ее с предыдущими работами, по возможности отмечает продвижение.

*Сетевое взаимодействие. Информационная открытость. Развитие культуры взаимодействия.* Организация конференции требует слаженной работы большого количества заинтересованных лиц из всех 35 школ района. Регламент взаимодействия фиксируется в положении о конференции, в котором в соответствии с законом о защите персональных данных даются контактные данные, ссылки на электронные формы для подачи заявок, ссылки на списки участников. По результатам конференции вся информация о педагогах, образовательных учреждениях, победителях, призерах, участниках собирается в электронную базу данных, информация которой анализируется и представляется в виде приказа по итогам работы конференции, размещается на районном портале и представляется на празднике подведения итогов.

На празднике подведения итогов, для педагогической общественности района создается особая атмосфера, способствующая мотивации к исследовательской деятельности. Представляется работа каждой секции: организаторы, состав жюри, количество работ и участников, авторы лучших работ, фото, иллюстрирующие работу секции и ее атмосферу.

Выступают школьники — авторы лучших работ, педагоги представляют свои лучшие практики организации исследовательской деятельности в школе. Наставникам и организаторам вручаются благодарственные письма. Талантливые и увлеченные дети получают рекомендацию-путевку на мероприятия более высокого статуса.

По итогам конференции издается аннотированный сборник тезисов участников, в него входят лучшие работы. Материалы этого сборника используются для обучения школьников согласно индивидуальному плану.

Значимым результатом становится формирование исследовательской позиции учащегося. В целом за период проведения конференции наблюдается рост профессиональной компетентности педагогов, широта и глубина тематики работ. В 2014 году школы района показали самый высокий в городе процент участия и процент призовых мест в мероприятиях научно-технической направленности. Команда учеников школы № 255 стала первой на Всероссийской олимпиаде по

Робототехнике в Казани и на Международных соревнованиях в Сочи. Результаты работы Лицея № 281, Второй Санкт-Петербургской гимназии, ДД(Ю)Т «У Вознесенского моста», ДДТ «Измайловский» обеспечили району первое место по направлению «Техника».

Таким образом, в работе по реализации индивидуальных образовательных траекторий обучающихся организация районной научно-практической конференции «Лабиринты науки» играет важную роль. Она способствует расширению образовательных возможностей детей, которые выражаются в обеспечении:

- возможности полноценной реализации своего научного творчества в самом широком спектре направлений. Тем самым осуществляется выбор учащимися своего маршрута в соответствии с интересами;

- поддержки одаренных детей;

- формирования исследовательской позиции самого широкого круга учащихся, массового вовлечения школьников в науку. Проведение конференции позволяет каждому найти себя в научном творчестве, и опытному участнику и тому, кто делает только первые шаги в науке;

- формирующего оценивания;

- сетевого взаимодействия, информационной открытости. Развивается культура взаимодействия, повышается организационная эффективность проведения мероприятия.

Развивая и расширяя образовательные возможности обучающихся, выступая важным фактором обеспечения индивидуализации образовательного процесса, межшкольная конференция Лабиринты науки, способствует повышению качества образования в Адмиралтейском районе в целом.

*Список литературы*

1. Индивидуализация образования в старшей школе: опыт, проблемы, перспективы: материалы межрегион. науч.-практ. конференции (Пермь — Усть-Качка, 11–13 декабря 2013 г.) / под общ. ред. О. Н. Новиковой. 2-е изд., испр. и доп. — Пермь: ОТ и ДО, 2014.

2. Учебно-исследовательская деятельность школьников в области естественных наук: методический сборник / отв. ред. Т. Ф. Велижанина; Санкт-Петербургский филиал Нац. исслед. ун-та «Высшая школа экономики». СПб.: Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург, 2015.



## 2.5. Оценивание образовательных достижений учащихся

### Введение

В ходе дискуссий по итогам конгресса их участникам было предложено определить свое отношение к следующим суждениям:

- С каждым классом число отметок, которые получает ученик по общественным дисциплинам, должно сокращаться — внешний контроль должен уступить место самоконтролю.
- Если реже проверять и оценивать учащихся, часть из них вообще перестанет что-либо делать, а учитель все равно должен будет поставить им тройки.
- Учащиеся уже в начале четверти (триместра, семестра) должны знать, какие контрольные задания им предстоит выполнить и по каким критериям они будут оцениваться. Не за все ответы и задания надо ставить отметки — часть ответов и заданий может носить тренировочный характер.
- Нет смысла при изучении истории, экономики, других общественных дисциплин ставить отметки за знание фактов, сведений, определений понятий. Надо оценивать умение рассказывать, создавать письменные тексты, интерпретировать факты, доказывать.
- Отметки нужны, чтобы информировать ученика о его продвижении и стимулировать его интерес к изучаемому предмету.

Приведенные выше суждения отражают разные взгляды на функции системы оценивания образовательной деятельности учащихся. Для одной позиции характерен акцент на контрольной функции — оценка должна фиксировать результаты проверки знаний и умений учащихся, степень их соответствия установленным требованиям. Другая позиция заключается в том, что смыслом оценивания является ориентация в целях образовательной деятельности и информирование учащихся о соответствии достигнутых результатов поставленным целям.

- В данный раздел включены три статьи. Какой позиции (или каких позиций) придерживаются авторы статей?

- Как, исходя из содержания проверочных заданий, можно определить реальное содержание педагогических целей?
- Каково ваше мнение о способах оценки индивидуального продвижения учащихся, которые предлагаются в статьях?

### **Кто и для чего оценивает деятельность ученика на уроках истории?**

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме оценивания индивидуального продвижения обучающихся на уроке истории в рамках требований к результатам освоения основной общеобразовательной программы основного общего образования.

**Ключевые слова:** индивидуальное продвижение учащегося, требования к результатам освоения основной общеобразовательной программы основного общего образования,

Оценка деятельности учащегося является необходимым инструментом отслеживания развития ребенка для разных категорий участников образовательного процесса.

Для обучающихся она является показателем не только уровня освоения программы, но и успешности относительно остальных обучающихся.

Для родителей служит сигналом тревоги или, наоборот, удовлетворенности предпринимаемыми совместно с образовательным учреждением действиями в образовании и воспитании детей.

Для учителей и различных методических, психолого-педагогических, социальных служб является основанием для разработки соответствующего особенностям конкретного ребенка сценария обучения, а для административной команды — предоставляет средства для принятия управленческих решений относительно функционирования образовательной системы школы.

Кто бы ни оценивал деятельность учащихся на уроках истории, основополагающими мотивами такой деятельности является потребность:

— в выявлении степени индивидуального продвижения учащегося в освоении учебного предмета;

— в определении возможных направлений продвижения ученика в рамках школьного курса истории.

На наш взгляд, любое продвижение учащегося необходимо рассматривать в контексте достижения им конкретных результатов. В нашем случае они представлены в требованиях к результатам освоения основной общеобразовательной программы Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (далее — ФГОС ООО). Среди них, например:

1. Овладение базовыми историческими знаниями, а также представлениями о закономерностях развития человеческого общества с древности до наших дней в социальной, экономической, политической, научной и культурной сферах; приобретение опыта историко-культурного, цивилизационного подхода к оценке социальных явлений, современных глобальных процессов.

2. Формирование умений применения исторических знаний для осмысления сущности современных общественных явлений, жизни в современном поликультурном, полиэтничном и многоконфессиональном мире.

3. Развитие умений искать, анализировать, сопоставлять и оценивать содержащуюся в различных источниках информацию о событиях и явлениях прошлого и настоящего, способностей определять и аргументировать свое отношение к ней и т. д.<sup>15</sup>

Иными словами, учащийся, освоивший основную общеобразовательную программу основного общего образования должен демонстрировать умения: работать с различными видами и типами источников исторической информации; рассказывать об исторических событиях, явлениях, деятелях; анализировать и оценивать исторические события, явления и деятелей, а так же уметь создавать собственные письменные тексты и пр.

В ходе осмысления указанных требований к результатам закономерно возникает ряд вопросов: по каким параметрам и критериям, каким образом можно выявить индивидуальное продвижение учащегося на уроках истории? Какие

---

<sup>15</sup> ФГОС ООО. URL://<http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/938>

результаты деятельности ребенка свидетельствуют о его индивидуальном движении?

Поиску ответов на указанные вопросы и было посвящено наше исследование. Необходимо подчеркнуть, что в представленном тексте, да и в самом исследовании, мы сознательно не рассматривали вопрос о связи оценки индивидуального продвижения обучающегося с формальной стандартизированной отметкой, принятой на территории РФ. Сделано это от того, что указанная отметка, на наш взгляд, не отражает сущности изменений, произошедших с ребенком в процессе обучения, не отвечает на вопрос о том, какое качественное приращение произошло у школьников с разными возможностями.

Задачи исследования заключались:

1. В выявлении параметров, с помощью которых можно различать индивидуальное продвижение каждого ученика.
2. В выявлении возможных уровней достижения умения рассказывать об исторических событиях, явлениях, деятелях.
3. В проверке возможности использования выявленных параметров в практической деятельности (на примере конкретного класса).

В данной статье исследуемые параметры рассматриваются только по одному из обозначенных результатов: «Умение рассказывать об исторических событиях, явлениях, деятелях».

В исследовании приняли участие учащиеся 5-х классов одной из школ Санкт-Петербурга, всего 24 школьника: 12 девочек и 12 мальчиков 2002, 2003, 2004 годов рождения. В ходе исследования нами дважды (в начале учебного года и в марте 2015 года) были оценены уровни сформированности умения рассказывать об исторических событиях, явлениях, деятелях (Приложение 1).

Определяя основные параметры, по которым возможно было бы оценить продвижение учащегося в изучении школьного курса истории, мы исходили из того, что само по себе умение рассказывать о каком-либо историческом событии, явлении или деятеле, безусловно, предполагает прежде всего знание исторических фактов, дат и пр. Однако оно не определяется исключительно этим знанием.

Учитывая это обстоятельство, мы выделили и использовали в ходе исследования три параметра достижения указанного умения:

- число событий, явлений, деятелей, о которых может рассказать ученик;
- степень сложности рассказа;
- степень самостоятельности в решении познавательной задачи.

Имеющийся педагогический опыт, а также полученные на практике данные позволили условно выделить в зависимости от степени сформированности и распространения этого умения на объект рассказа, три уровня овладения умением рассказывать о событиях, явлениях и деятелях: удовлетворительный, хороший и отличный.

Описывая получившиеся уровни необходимо отметить их характерные черты.

#### *1. Число событий, явлений, деятелей, о которых может рассказать ученик.*

При удовлетворительном уровне сформированности выделенного умения учащийся, используя в качестве основы текст учебника или сообщение учителя, без затруднений может составить устный рассказ об одном историческом событии (явлении или деятеле).

Хороший уровень характеризуется умением ребенка составить продуманный, связный, целостный рассказ о нескольких событиях, явлениях или персонажах, указанных в учебной программе курса в том или ином классе.

Учащийся с отличным уровнем сформированности умения, как правило, демонстрирует свободное без затруднений и тревог, умение создать рассказ о любом из событий, явлений или деятелей, указанных как в учебной программе, так и в самом учебнике.

#### *2. Степень сложности рассказа.*

Учитывая степень сложности, ученик с удовлетворительным уровнем сформированности умения, как правило, опирается на текст, одобренный учителем в качестве основного. Чаще всего, это текст учебника, реже разнообразные выдержки из исторического документа и пр.

Учащийся с хорошим уровнем сформированности умения будет ориентироваться на собственный вариант рассказа исходя из той позиции, которую он занимает относительно главного персонажа, события своего выступления.

Если учащийся самостоятельно трансформирует свой рассказ, учитывая особенности различных аудиторий слушателей (одноклассники, младше- или старшеклассники, взрослые), умение этого ребенка сформировано на высоком уровне.

### *3. Степень самостоятельности в решении познавательной задачи.*

Указанный параметр проявляется в деятельности учащихся следующим образом. Ребенок с удовлетворительным уровнем сформированности умения все действия выполняет только под четким руководством учителя или иного взрослого (родителя, законного представителя), не проявляя самостоятельности ни в одном из элементов собственной деятельности на уроках истории.

Ученик с хорошим уровнем сформированности может использовать помощь учителя только для улучшения качества своей деятельности (задает уточняющие вопросы на понимание особенностей, советуется, предлагает свои варианты разрешения затруднений: «Как будет лучше построить выступление, ответ?», «Как будет лучше сказать?») и предлагает свои варианты).

Обучающийся с отличным уровнем сформированности умения конструирует рассказ преимущественно по собственному сценарию, без вмешательства учителя и любого взрослого. Он без затруднений может объяснить логику построения рассказа, объясняя целесообразность выбранной схемы рассказа.

Проводя исследование, мы обратили внимание на три основных особенности использования выявленных параметров и уровней сформированности умения рассказывать о событиях, явлениях и деятелях.

1. По каждому из указанных параметров учащийся может обладать различным уровнем сформированности умения (Приложение 2). Например, ребенок может рассказать об одном историческом событии по схеме, заранее обсужденной и отработанной с учителем. Или наоборот создать самостоятельный рассказ об особенностях культурной жизни столицы конца XIX века на основе самостоятель-

ного изучения темы с привлечением различных источников, выступая перед учащимися 4-х классов.

Так, например, по результатам повторной диагностики сформированности умения рассказывать об исторических событиях, явлениях, деятелях в одном направлении (по одному параметру) продвинулось 20 человек; в двух — 1 человек; во всех трех направлениях не продвинулся никто; сохранили достижения предыдущего этапа — 2 человека.

2. Уровень сформированности умения, достигнутый в конце одного класса, может быть не достигнут на следующем этапе обучения.

3. Достижение соответствия отличному уровню по выделенным параметрам не является самоцелью ни для учителя, ни для учащегося.

Вместе с тем, результаты нашего исследования достаточно ясно продемонстрировали следующие положения.

- Все рассмотренные параметры и уровни сформированности умения могут быть использованы в повседневной школьной практике.
- Индивидуальное продвижение учащегося возможно проследить по различным параметрам (не только указанным в данном тексте). Их содержание, критерии формируются на основе знания учителем особенностей каждого конкретного класса.
- Все параметры индивидуального продвижения, а также критерии их оценивания должны быть понятны не только учителями, но и учащимися, которые могут их использовать при оценке собственной деятельности на уроках истории.

Бесспорно, проведенное исследование не охватывает все возможные элементы. Так, например, в ходе исследования детально мы не рассматривали такие немаловажные составляющие, как адекватность понимания учебного задания, самостоятельное определение объема и сложности используемых источников, объем познавательных задач, которые использует учащийся при работе над заданием и пр. Указанные положения будут рассмотрены на следующем этапе работы.



### Список литературы

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.10 № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».

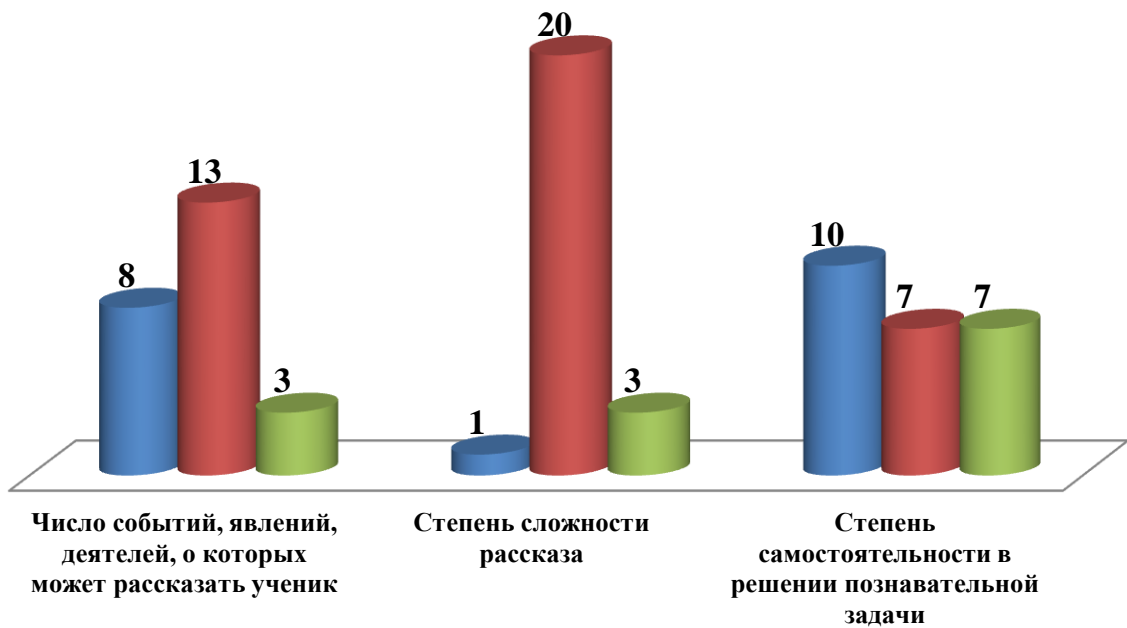
Режим доступа: [URL://URL://http://xn--80abucjiibhv9a.xnp1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%80%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/938](http://xn--80abucjiibhv9a.xnp1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%80%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/938) 83% D0 %BC% D0 %B5%D0 %BD%D1%82%D1%8B/938 (Дата обращения: 24.04.2015).

### Приложение 1



**Уровни сформированности умения рассказывать об исторических событиях, явлениях, деятелях на конец 2014/15 учебного года**

■ Удовлетворительный ■ Хороший ■ Отличный



## Уровни сформированности умения рассказывать об исторических событиях, явлениях, деятелях

		Число событий, явлений, деятелей, о которых может рассказать ученик	Степень ложности рассказа	Степень самостоятельности в решении познавательной задачи			Число событий, явлений, деятелей, о которых может рассказать ученик	Степень ложности рассказа	Степень самостоятельности в решении познавательной задачи	Кол-во продвижений
		Начало 2014/15 учебного года (сентябрь)					2014/15 учебного года (март)			
1	A1	У*	У	У	1	A1	У	Х	У	1
2	A2	О*	Х	Х	2	A2	О	О	О	2
3	A3	У	Х	У	3	A3	У	Х	Х	1
4	Д1	Х*	Х	Х	4	Д1	Х	О	Х	1
5	Д2	У	Х	У	5	Д2	Х	Х	У	1
6	Е1	У	У	У	6	Е1	У	Х	У	1
7	З1	Х	Х	Х	7	З1	Х	Х	О	1
8	И1	Х	О	Х	8	И1	Х	О	О	1
9	К1	У	У	У	9	К1	У	Х	У	1
10	К2	Х	Х	Х	10	К2	Х	Х	О	1
11	Л1	У	Х	Х	11	Л1	Х	Х	Х	1
12	М1	У	У	У	12	М1	У	У	У	0
13	М2	Х	У	Х	13	М2	Х	Х	Х	1
14	Н1	У	Х	Х	14	Н1	Х	Х	Х	1
15	Н2	Х	Х	Х	15	Н2	Х	Х	Х	0
16	О1	У	У	У	16	О1	У	Х	У	1

17	O2	O	X	O	17	O2	O	X	O	0
18	O3	Y	Y	Y	18	O3	Y	X	Y	1
19	П1	X	X	O	19	П1	O	X	O	1
20	П2	X	X	X	20	П2	X	X	O	1
21	P1	Y	Y	Y	21	P1	Y	X	Y	1
22	C1	Y	X	Y	22	C1	X	X	Y	1
23	C2	Y	X	X	23	C2	X	X	X	1
24	T1	Y	X	Y	24	T1	X	X	Y	1
		Y - 14	Y-8	Y-11			Y-8	Y-1	Y-10	
		X - 8	X-15	X-11			X-13	X-20	X-7	
		O - 2	O-1	O-2			O-3	O-3	O-7	

У\* — удовлетворительный

Х\* — хороший

О\* — отличный

## Индивидуальный прогресс как результат педагогического сопровождения проектной деятельности учащихся

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема организации педагогического сопровождения проектной деятельности учащихся как условия их индивидуального прогресса. Рассмотрены составляющие модели педагогического сопровождения, состоящей из четырех блоков: целевого, теоретико-методологического, организационно-деятельностного, результативно-диагностического, и варианты ее реализации на практике. Представлены результаты диагностики индивидуального прогресса учащихся после проведенного эксперимента.

**Ключевые слова:** индивидуальный прогресс, метод проектов, педагогическое сопровождение.

В разработанных на основе ФГОС ООП стратегиях школьного образования особо выделяется значимость развития индивидуальных способностей и личностных качеств учащихся. В этой связи в педагогическом сообществе широко обсуждается проблема индивидуализации образовательного процесса, введено новое понятие *индивидуальный прогресс ученика* [Б. И. Хасан, Б. Д. Эльконин и др., 2006; А. М. Аронов, 2010].

С позиций компетентностного подхода, *индивидуальным прогрессом* называют комплексную положительную *динамику* личностных ресурсов учащегося, включающую линейные и уровневые приращения способностей мышления и понимания [Б. И. Хасан, Б. Д. Эльконин и др., 2006].

Очевидно, что для поддержки и сопровождения этого процесса нужна особая позиция педагога и особые организационные формы обучения. Одной из форм, способствующей индивидуализации учебного процесса, и, соответственно, индивидуальному прогрессу учащихся, является проектное обучение. В

педагогической науке и практике накоплен большой опыт исследований по проблеме педагогического сопровождения проектной деятельности учащихся в контексте личностно-ориентированного образования. Этот факт является отправной точкой нашего исследования, подтверждает его актуальность и необходимость выявления взаимосвязи между индивидуальным прогрессом учащихся и педагогическим сопровождением их проектной деятельности.

Для проверки достижения целей современного школьного образования существует ориентир, выражаемый *моделью выпускника*, которая понимается как идеальное интегративное качество ученика, соотнесенное с требованиями и ценностями общества, и включает в себя определяющие уровень образованности личностные, метапредметные и предметные результаты учащегося, описываемые с помощью обобщенных характеристик — осведомленности, осознанности, активности, системности.

Анализ понятия *индивидуальный прогресс учащегося* выявил взаимосвязи с качествами и способностями личности, отраженными в *модели выпускника*, в которой индивидуальный прогресс проявляется в динамике. Именно это положение позволило к описанию индивидуального прогресса учащегося применить обобщенные характеристики, отраженные в *модели выпускника*, — осведомленность, осознанность, активность, системность, которые проявляются в личностных, предметных и метапредметных результатах, описанных в документах ФГОС ООП.

В нашей работе динамика индивидуального прогресса ученика исследована для ступени основного общего образования, поэтому состояния обобщенных характеристик индивидуального прогресса (далее — ИП) описаны с опорой на требования ФГОС второго поколения к объему результатов основного образования в личностной, метапредметной, предметной сферах. Из каждой сферы мы выбрали существенные качества личности, динамику которых можно оценить, а именно:

- в личностной сфере — ответственное отношение к учению;

- в метапредметной сфере — умение самостоятельно планировать пути достижения целей; умение соотносить свои действия с планируемыми результатами; владение основами самоконтроля, самооценки, принятия решений;
- в предметной сфере — формирование и совершенствование коммуникативной компетенции в процессе освоения школьной программы.

Перед проведением эксперимента, целью которого было выявить влияние педагогического сопровождения проектной деятельности учащихся на их индивидуальный прогресс, был проведен опрос педагогов. Результаты опроса показали, что учителя пытаются различными методами повлиять на индивидуальный прогресс учеников, однако 40 % респондентов не делают этого, потому что либо осознают, что надо стимулировать индивидуальный прогресс, но не знают как (22 %); либо считают, что этот процесс идет сам по себе в силу его существования (18 %). Абсолютное большинство опрошенных (88 %) высказали мнение, что педагогическое сопровождение проектной деятельности учащихся необходимо специальным образом организовывать, но для этого учителю необходимо пройти специальную подготовку.

Для решения поставленной исследовательской задачи была разработана *модель педагогического сопровождения* проектной деятельности учащихся, направленного на их индивидуальный прогресс, на основе принципов: учета текущего состояния качеств ученика; прогностичности, пошаговости; гибкого и быстрого реагирования; вовлечения в деятельность; совместного контроля и учета результатов деятельности.

Модель состоит из четырех блоков: целевого, теоретико-методологического, организационно-деятельностного и результативно-диагностического. В качестве *теоретико-методологической базы* модели представлены положения компетентностного и системного подходов. *Организационно-деятельностный* блок модели состоит из компонентов: целеполагания, содержания проектов, выполнения, этапов педагогического сопровождения, что отражает его динамику и процессуальную характеристику. *Результативно-диагностический* блок модели представлен результатами в предметной, личностной и метапредметной сферах,

показателями обобщенных характеристик деятельности учащегося (осведомленностью, осознанностью, активностью, системностью), уровнями индивидуального прогресса (констатирующим; нормативно допустимым; нормативным; сверхнормативным), анализом достижений учащихся посредством проведенного мониторинга.

Были разработаны три варианта реализации на практике модели педагогического сопровождения проектной деятельности, направленного на индивидуальный прогресс учащихся:

1) Модель, в которой присутствуют все составляющие педагогического сопровождения проектной деятельности учеников, направленного на их индивидуальный прогресс.

2) Модель, в которой одна из составляющих педагогического сопровождения отсутствует, а именно — неформальное поощрение достижений учеников.

3) Модель, в которой осуществляется проектная деятельность учеников под руководством учителя без специальным образом организованного педагогического сопровождения.

В эксперименте приняли участие 196 учеников 6-х и 10-х классов, поделенных на четыре группы: по три экспериментальных (по числу вариантов моделей) и одной контрольной.

В ходе эксперимента оценивалась динамика развития индивидуальных качеств ученика и проверялась его способность справляться с затруднениями. Диагностика дала дополнительную информацию для учителя, необходимую для отбора типов проектов и технологии их выполнения в соответствии с достигнутым уровнем индивидуального прогресса учащегося. Затем проводилась диагностика индивидуального прогресса каждого ученика: какому уровню соответствует состояние осведомленности, осознанности, активности, системности в трех сферах и их итоговые значения. Динамика индивидуального прогресса учеников на основе изменения обобщенных характеристик заносилась в табличные формы для последующей статистической обработки полученных данных.



Мониторинг достижений проводился на основе *паспорта индивидуального прогресса учащегося*, в котором ученик указывал название проекта, его особенности, а также наименование заданий, которые были выполнены, оценивал их выполнение и комментировал свое участие в проекте (какие звания получены, какие испытал затруднения и т. д.). Педагог в паспорте ученика заполнял общие сведения о проекте, а также фиксировал динамику индивидуального прогресса ученика в баллах на основании заполненных анкет. Так, от проекта к проекту, складывалась картина достижений каждого ученика.

Перед проведением эксперимента было выявлено состояние обобщенных характеристик индивидуального прогресса испытуемых, для того чтобы выяснить существенность/несущественность различий между учениками контрольной и трех экспериментальных групп. Для этого были применены методы статистической обработки данных — подсчет средневзвешенной оценки состояния индивидуального прогресса учеников в различных группах и критерий однородности хи-квадрат.

В *таблице 1* отражены итоговые состояния обобщенных характеристик индивидуального прогресса учащихся 6-х классов, приведено количество учеников в каждой исследуемой группе (N), имеющих определенный уровень обобщенных характеристик (осведомленность, осознанность, активность, системность).

*Таблица 1*

**Состояние индивидуального прогресса учеников (6-е классы)**

Гру па	N	Количество учеников по уровням развития ИП				К	$\chi^2$
		Констатиру- й	Нормативно допустимый	Норматив- ный	Сверхнорма- ый		
Г1	25	14	9	2	0	<b>1,56</b>	<b>0,13</b>
Г2	24	12	10	2	0	<b>1,58</b>	<b>0,10</b>
Г3	24	13	9	2	0	<b>1,54</b>	<b>0,19</b>
Гк	25	12	10	3	0	<b>1,61</b>	

Буквой «К» в *таблице 1* обозначена количественная оценка сформированно-

сти интегративного качества *индивидуальный прогресс* в исследуемых группах, которая определена по среднему показателю:

$СП = (K_k + 2K_{нд} + 3K_n + 4K_{сн}) / N$ , где  $K_k$ ,  $K_{нд}$ ,  $K_n$ ,  $K_{сн}$  — количество учеников по уровням (констатирующему, нормативно допустимому, нормативному, сверхнормативному),  $N$  — количество учеников в соответствующей группе ( $G_1$ ,  $G_2$ ,  $G_3$ ,  $G_k$ ). Полученные данные показали, что уровень развитости обобщенных характеристик индивидуального прогресса в экспериментальных и контрольной группах практически одинаков. Значения критерия однородности хи-квадрат индивидуального прогресса учеников 6-го класса, определяющих различия двух выборок в разных группах, следующие:  $\chi^2_{G_1-G_k} = 0,13 \ll 7,82$  различия малосущественны;  $\chi^2_{G_2-G_k} = 0,10 \ll 7,82$  различия малосущественны;  $\chi^2_{G_3-G_k} = 0,19 \ll 7,82$  различия малосущественны.

На основе полученных результатов сделан вывод, что до эксперимента характеристики состояния индивидуального прогресса учеников 6-го класса каждой из экспериментальной и контрольной групп совпадали с уровнем значимости 0,05, т. е. мало различимы. Аналогичная ситуация и с 10-тиклассниками. Значения критерия однородности хи-квадрат индивидуального прогресса учеников 10-го класса, определяющих различия двух выборок в разных группах, следующие:  $\chi^2_{G_1-G_k} = 0,31 \ll 7,82$ , различия малосущественны;  $\chi^2_{G_2-G_k} = 0,44 \ll 7,82$ , различия малосущественны;  $\chi^2_{G_3-G_k} = 0,39 \ll 7,82$ , различия малосущественны.

Таким образом, полученные значения критерия однородности хи-квадрат и показателя  $K$  по группам 6-х и 10-х классов иллюстрируют малые различия между состоянием индивидуального прогресса учеников в контрольных группах с каждой из экспериментальных.

Далее в процессе эксперимента проверялись различные варианты реализации разработанной нами модели с целью выявить наиболее эффективный из них. В качестве нулевой гипотезы  $H_0$  (об отсутствии различий) с уровнем значимости  $\alpha = 0,05$  было выдвинуто предположение, что состояние индивидуального прогресса учеников не зависит от вариантов проектирования педагогического

сопровождения, соответственно после эксперимента мы не обнаружим существенных различий в состояниях индивидуального прогресса учеников в различных группах.

В качестве альтернативной гипотезы  $H_1$  (о существовании различий) было принято положение о том, что состояние индивидуального прогресса учеников первой экспериментальной группы (Г1) в конце эксперимента будет существенно отличаться от контрольной (Гк). Иначе говоря, развитию индивидуального прогресса будет способствовать реализация на практике разработанной нами модели педагогического сопровождения проектной деятельности учеников, т. е. педагогическое сопровождение подобной деятельности необходимо специальным образом организовывать.

В ходе эксперимента проводились промежуточные срезы состояния индивидуального прогресса учеников. Полученные в завершающей стадии результаты позволили сделать вывод, что наибольшие изменения у 6-тиклассников произошли в группе Г1, в меньшей степени в группе Г2, затем в Г3, а самые малые приращения в индивидуальном прогрессе учеников оказались в контрольной группе Гк (таблица 2). Значения критерия однородности хи-квадрат индивидуального прогресса учеников 6-го класса, определяющих различия двух выборок в разных группах, следующие:  $\chi^2_{Г1-Гк} = 10,58 > 7,82$ , различия существенны;  $\chi^2_{Г2-Гк} = 7,79 < 7,82$ , различия незначительны;  $\chi^2_{Г3-Гк} = 3,75 \ll 7,82$ , различия малосущественны.

Таблица 2

**Итоговое состояние индивидуального прогресса учеников 6-х классов после окончания эксперимента**

Группа	N	Количество учеников				К	$\chi^2_{эмп}$
		Констати- ций	Норматив- допустимый	Нормативный	Сверхнорма- ый		
Г1	25	4,0	5,0	10,0	6,0	<b>2,72</b>	<b>10,58</b>
Г2	24	4,0	6,0	10,0	4,0	<b>2,59</b>	<b>7,79</b>
Г3	24	5,0	8,0	9,0	2,0	<b>2,34</b>	<b>3,75</b>
Гк	25	8,0	11,0	6,0	0,0	<b>1,92</b>	

В группе Г1 количественный показатель К уровня индивидуального прогресса имеет самое большое значение и самое большое приращение по сравнению с началом эксперимента, оно равно 1,17 ( $2,72 - 1,55 = 1,17$ ); значительное приращение в группе Г2, которое составило 1,01 ( $2,59 - 1,58 = 1,01$ ); затем следует группа Г3 с числом 0,80 ( $2,34 - 1,54 = 0,80$ ); самые малые изменения в группе Гк, в которой приращение  $\Delta K(\Gamma_k) = 0,31$  ( $1,92 - 1,61 = 0,31$ ). Подтверждают эти данные значения критерия однородности хи-квадрат. С контрольной группой существенные отличия в состоянии индивидуального прогресса учеников имеет только группа Г1: полученное значение критерия, равное 10,58, больше табличного значения 7,82. Две другие экспериментальные группы не имеют существенных различий по сравнению с контрольной. Хотя надо отметить, что эмпирическое хи-квадрат в группе Г2 очень близко к критическому табличному значению: 7,79 против 7,82. Итоговое состояние индивидуального прогресса учащихся 10-х классов по всем обобщенным характеристикам и всем сферам представлено в *таблице 3*.

*Таблица 3*

**Итоговое состояние индивидуального прогресса учеников 10-х классов после окончания эксперимента**

Группа	N	Количество учеников				К	$\chi^2_{\text{эмп}}$
		Констатирующий	Нормативно допустимый	Нормативный	Сверхнормативный		
Г1	24	0	3	11	10	<b>3,29</b>	<b>14,03</b>
Г2	23	1	4	12	6	<b>3,00</b>	<b>7,35</b>
Г3	26	3	5	14	4	<b>2,72</b>	<b>3,28</b>
Гк	25	4	10	10	1	<b>2,35</b>	

На основании проведенного исследования можно сделать вывод, что проектная деятельность значительно влияет на индивидуальный прогресс учеников по сравнению с обычной учебной деятельностью. При этом наличие эмоциональной составляющей оказывает решающее влияние на итоговые результаты индивидуального прогресса учеников (первый вариант модели).

Также было выявлено, что стихийного повышения уровня индивидуального прогресса школьников в процессе их проектной деятельности не происходит. Опытно-экспериментальная работа подтвердила гипотезу исследования о направленности педагогического сопровождения проектной деятельности учеников на их индивидуальный прогресс, если педагогическое сопровождение включает в себя:

- опору на текущее состояние обобщенных характеристик при проектировании достижимого уровня индивидуального прогресса, ориентированного на конкретного ученика, с учетом предыдущего его состояния в предыдущий интервал/момент времени;
- выбор типов проектов и проектирование содержания и технологии выполнения проектов в соответствии с достижимым уровнем индивидуального прогресса;
- последовательное введение в содержание и технологию выполнения проектов учебного материала разного уровня сложности;
- использование механизма неформального поощрения каждого ученика после окончания каждого проекта для вовлечения учеников в процесс оценивания своей и совместной (с другими учениками) деятельности;
- ведение мониторинга достижений с помощью паспорта индивидуального прогресса каждого ученика.

Следует отметить, что педагоги выразили интерес к активному использованию в учебной деятельности метода проектов. По результатам опроса учителей 82 % из них ответили, что данный метод положительно влияет на состояние индивидуального прогресса учащихся.

Таким образом, проблема педагогического сопровождения проектной деятельности учащихся, направленного на их индивидуальный прогресс, актуальна и требует дальнейшего разрешения. Ее актуальность определяется потребностью общества и всех субъектов образовательного процесса в сформированности у каждого выпускника школы целостной системы

универсальных знаний, учебных действий, навыков самостоятельной деятельности с целью успешной социализации выпускников.

### *Список литературы*

1. *Аронов А. М.* Современное образование в условиях реформирования: инновации и перспективы/ Матер. I Всерос. науч.-пр.конф. (17 марта 2010), под общ. ред. А. И. Таюрского. Ч. 1. Красноярск, 2010.

2. *Хасан Б. И., Эльконин Б. Д., Нежнов П. Г., Знаменская О.* Мониторинг индивидуального прогресса учащихся — новый подход к диагностике достижений / /Как узнать, что происходит в образовании. Бюллетень НФПК. М., 2006. С. 108–120.

**Юрак Светлана Ильинична**

### **Раздел «Экономика» в ЕГЭ по обществознанию**

**Аннотация.** В статье рассматривается важность экономических знаний, полученных школьником, цель и задачи экономического образования подрастающего поколения, особенности ЕГЭ по обществознанию, произошедшие изменения в 2015 году. Также рассматриваются варианты подготовки к итоговой аттестации по обществознанию и возникающие при этом проблемы, вносится предложение о возможности сдачи ЕГЭ по экономике.

**Ключевые слова:** формирование экономического образа мышления, самый популярный экзамен, отличие ЕГЭ 2015 г., компетенции выпускника, варианты подготовки, ЕГЭ по экономике.

«Экономические знания — основа саморазвития личности, формирования «Я» концепции и практических навыков принятия ответственных экономических решений» [4]. С этим тезисом трудно не согласиться. Главная цель изучения экономики в школе — *формирование экономического образа мышления*. Для достижения этой цели необходимо привить навыки рационального экономического поведения, создать предпосылки для последующего профессионального обучения и эффективной практической деятельности подрастающего поколения.

На протяжении многих лет экономика в школе изучается как раздел обществознания и только в отдельных школах как самостоятельная дисциплина.

С введением ЕГЭ *самым популярным экзаменом* после обязательных русского языка и математики стал ЕГЭ по обществознанию, так как его результаты нужны при поступлении на многие гуманитарные специальности. Экзамен по *обществознанию* не является обязательным и сдается только по желанию выпускника. Раздел «Экономика» занимает в нем около 28 % от всех элементов содержания, проверяемых на ЕГЭ.

По данным прошлых лет, обществознание сдают практически *половина выпускников* (49 %). Обратившись к статистике, мы можем заметить, что средний балл остается практически неизменным, в то время как количество 100-балльников продолжает расти. Около 5 % выпускников не могут сдать этот экзамен.

В экзамене по обществознанию в 2015 году появилось несколько *отличий* от предыдущих лет:

1. Оптимизирована структура экзаменационной работы. Каждый вариант состоит из *двух частей*. Задания в варианте представлены в режиме сквозной нумерации безбуквенных обозначений А, В, С.

2. Изменена *форма записи* ответа на каждое из заданий, требуется записывать цифру, соответствующую номеру правильного ответа.

3. *Минимальный балл* ЕГЭ по обществознанию в этом году повысился и вновь составляет 42 балла.

4. Уменьшено **количество заданий** до 36, а как следствие уменьшился максимальный балл.

5. Увеличено **время экзамена** с 210 до 235 минут.

Изменилась не только структура ЕГЭ, но и **качество заданий**. Они, в большей степени, направлены на проверку знаний по предмету, оценки сформированности компетенций выпускника, понимания закономерностей и тенденций развития общества; и умений:

- **характеризовать** с научных позиций основные социальные объекты (факты, явления, процессы, институты), их место и значение в жизни общества как целостной системы;

- **анализировать актуальную информацию** о социальных объектах, выявляя их общие черты и различия;

- **устанавливать соответствия** между существенными чертами и признаками изученных социальных явлений, обществоведческими терминами и понятиями;

- **объяснять** внутренние и внешние связи (причинно-следственные и функциональные) изученных социальных объектов (включая взаимодействия человека и общества, общества и природы, общества и культуры, подсистем и структурных элементов социальной системы, социальных качеств человека);

- **раскрывать на примерах** изученные теоретические положения и понятия социально-экономических и гуманитарных наук;

- **осуществлять поиск** социальной информации, представленной в различных знаковых системах (текст, схема, таблица, диаграмма);

- **извлекать** из неадаптированных оригинальных текстов (правовых, научно-популярных, публицистических и др.) **знания** по заданным темам;

- **систематизировать, анализировать и обобщать** неупорядоченную социальную информацию;



- **оценивать действия** субъектов социальной жизни, включая личность, группы, организации, с точки зрения социальных норм, экономической рациональности;
- **формулировать** на основе приобретенных обществоведческих знаний **собственные суждения** и аргументы по определенным проблемам;
- **подготавливать** аннотацию, рецензию, реферат, творческую работу;
- **применять** социально-экономические и гуманитарные **знания** в процессе решения познавательных задач по актуальным социальным проблемам.

Самая **творческая часть** экзамена — это **эссе**. Это не сочинение по литературе. Его анализ трудно укладывается в рамки стандартизированного оценивания. Поэтому при оценке работы используется совокупность обобщенных критериев. Одним баллом оценивается **раскрытие смысла высказывания**, остальные четыре балла равномерно распределены по **уровням аргументации**: теоретическому и фактическому. Темами эссе выступают высказывания ученых, деятелей культуры, публицистов, общественных и государственных деятелей, философов прошлого и настоящего. Учащийся должен строить свой ответ на основании именно высказывания, а не области знаний в целом, поэтому иногда домашние заготовки никуда не годятся, так как часто сводятся к раскрытию темы, в рамках которой приведено высказывание, а не самого высказывания. Хотя, безусловно, знание теории показать в эссе очень важно, но сделать это нужно грамотно.

Научить писать эссе можно, но делать это необходимо на протяжении школьного курса. Это с успехом делают учителя экономики уже много лет. Важно, чтобы ученик при этом правильно раскрыл **смысл высказывания**, привел **аргументы** фактические и теоретические. А для этого необходимо писать эссе не от раза к разу, а на протяжении всего обучения.

И всему этому нужно научить ученика. Как это сделать в рамках часов, отведенных на обществознание? В реальной жизни это решается по-разному:

- один ученик, проявив терпение и усидчивость, старается справиться самостоятельно, ежедневно выделяя часы на подготовку;

- второй идет к репетитору, если чувствует, что полученных знаний на уроке ему недостаточно;
- третий посещает кружок по подготовке к ЕГЭ или школу тестовой культуры в системе дополнительного образования.

Этот список можно было бы дополнить и другими вариантами. Вероятно, что там будет и тот, в котором ученик, в лучшем случае прочитавший очередной сборник и не вникнувший в суть, войдет в число 5 % не сдавших ЕГЭ.

Для того чтобы успешно сдать ЕГЭ, необходимо готовиться на протяжении всего года, а может быть, и не одного. Конечно, можно выполнять демонстрационные тесты, использовать многочисленные сборники для подготовки, которые часто грешат ошибками и неточностями, но этого мало. Лучше внимательно читать учебник, быть активным не только на уроках: интересоваться происходящими событиями реальной жизни в России и за рубежом, стараться разобраться, подключая экономические знания и социальный опыт.

В этой ситуации ученик, изучающий экономику как самостоятельный курс, окажется в более привилегированном положении, так как на уроках экономики учитель может больше уделить времени для разбора теоретических положений и жизненных ситуаций, используя различные способы и приемы. Было бы прекрасно, если бы вузы, специализирующиеся на экономике или имеющие экономические факультеты, принимали в качестве экзамена «Экономику» в формате ЕГЭ. Это позволило бы отобрать наиболее подготовленных, талантливых и думающих абитуриентов, желающих продолжить обучение по выбранной специальности. А экзамен по «Экономике» лишь подтвердил бы это.

Трудности, которые чаще всего возникают у учащихся, связаны с ключевыми понятиями экономики — «спрос», «величина спроса», «предложение», «величина предложения» и другими. И здесь важно разобраться, используя разные способы представления информации: вербальный, табличный, графический, символический. А для этого нужно не менять ЕГЭ, а менять подходы в преподавании экономики, чтобы у ученика была возможность разобраться, понять, а не выучивать правильные ответы в КИМах. Зубрежке здесь не место!

### *Список литературы*

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО), сайт министерства образования и науки Российской Федерации: <http://old.mon.gov.ru/>

2. Единый государственный экзамен по ОБЩЕСТВОЗНАНИЮ. Спецификация контрольных измерительных материалов для проведения в 2015 году единого государственного экзамена. Подготовлен Федеральным государственным бюджетным научным учреждением «ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИЗМЕРЕНИЙ». Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки Российской Федерации, 2015.

3. Единый государственный экзамен по ОБЩЕСТВОЗНАНИЮ. Кодификатор элементов содержания и требований к уровню подготовки выпускников образовательных организаций для проведения единого государственного экзамена по обществознанию. Подготовлен Федеральным государственным бюджетным научным учреждением «ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИЗМЕРЕНИЙ». Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки Российской Федерации, 2015.

4. *Максимова Ж. Н.* Экономические знания — основа формирования личности. Социальная сеть работников образования: [www.nsportal.ru](http://www.nsportal.ru)

### **3. ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИЯМИ В ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ»**

#### **Введение**

Управление любой образовательной системой имеет сложную иерархическую структуру. Результаты функционирования этой системы в конечном счете определяются деятельностью обучающихся. Для достижения новых образовательных результатов необходимы изменения в образовательной деятельности учащихся. Для того чтобы такие изменения произошли, необходимы перемены в педагогической деятельности. Для осуществления необходимых перемен в деятельности учителей должны произойти изменения в управлении этой деятельностью.

В данном разделе выделено три группы проблем, решение которых может привести к новому качеству образовательного процесса, создав тем самым предпосылки для достижения новых образовательных результатов. Первая группа проблема связана с темой эффективного контракта, определения взаимных гарантий управленцев и учителей. Вторая группа проблем касается создания условий для повышения квалификации педагогических кадров, обеспечения соответствия уровня квалификации учителей требованиям новых образовательных стандартов. Третья группа проблем относится к вопросам формирования профессиональной позиции учителя, которая и определяет его педагогическое поведение. Соответственно указанным проблемам выделены три подраздела.

В подраздел 3.1. включено четыре статьи, в которых рассматриваются возможности «эффективного контракта» и факторы, способствующие и препятствующие реализации этих возможностей.

- Авторы статей (Н. А. Заиченко, А. М. Каменский) занимают одинаковые или разные позиции относительно возможностей «эффективного контракта» и их использования в управленческой практике?
- В статье И. В. Гришиной перечислены ключевые показатели эффективности, которые предлагается использовать в управленческой

практике. Как их конкретизировать применительно к деятельности учителей общественных дисциплин? Каковы, на ваш взгляд, главные признаки эффективной педагогической деятельности учителей общественных дисциплин? Такие признаки надо искать в поведении учащихся на уроках, в их общественной активности, в экзаменационных результатах, в чем-то другом?

- В статье Е. Ю. Алмазовой речь идет о профессиональном развитии руководителей образовательных учреждений. В чем, по вашему мнению, может проявиться профессиональное развитие директора школы или завуча по отношению к руководству деятельностью учителей общественных дисциплин? Кого учителя этих дисциплин могут признать «компетентным руководителем»?

Одним из основных путей управления качеством образовательного процесса является создание условий для повышения квалификации педагогических кадров. Если эффективный контракт должен быть ориентирован на постановку новых педагогических задач, то организация повышения квалификации кадров должна обеспечивать уровень профессиональной компетентности учителей, достаточный для решения этих задач.

- В подраздел 3.2 включено семь статей. В ряде статей (О. О. Жебровская, М. С. Бриткевич, А. Л. Гехтман и Н. С. Боровская, О. Р. Старовойтова) рассматриваются явления в сфере общего образования, анализ которых дает возможность достаточно четко определить современные задачи повышения квалификации учителей общественных дисциплин. Как бы вы сформулировали эти задачи?

- Если по мысли авторов, система повышения квалификации кадров должна реагировать на явные и/или скрытые процессы в сфере образования, то какие другие задачи (помимо названных) вы бы поставили перед этой системой?

В нескольких статьях (О. В. Князева, М. Е. Жихаревич, Н. В. Романова) анализируется практика повышения квалификации педагогических кадров и содержатся предложения по ее совершенствованию.

- Какие из этих предложений вы готовы поддержать? Как, на ваш взгляд, необходимо менять систему повышения квалификации учителей общественных дисциплин?

В подраздел 3.3 вошло четыре статьи. В одной из них (Р. В. Баженова) обсуждаются методы управления образовательным учреждением, в другой (О. Д. Федоров) речь идет о роли учителя в проектируемом курсе «Россия в мире», в третьей (А. А. Ломов) поднимается проблема оценки профессионального дебюта молодого учителя, в четвертой (О. О. Жебровская) рассматривается возможное место в системе школьного образования курса социально-экономической географии.

- Что, на ваш взгляд, объединяет все эти статьи? Какое отношение каждая из статей имеет к теме формирования педагогической позиции учителя?

- Педагогическая позиция учителя определяет, как и для чего он использует свои профессиональные возможности. Ценностные основания педагогической позиции нельзя предписать. Какие факторы, по вашему мнению, определяют педагогическую позицию учителя? В какой мере можно управлять формированием такой позиции?

- Все статьи носят дискуссионный характер. В них представлено авторское видение проблем управления. С какими суждениями авторов вы согласны, а какие суждения вызывают у вас возражения?

### 3.1. Возможности эффективного контракта

Заиченко Наталья Алексеевна

#### Мифы и реальность «эффективного контракта» в сфере общего образования

**Аннотация.** Рассматривается проблема реалистичности целей «эффективного контракта» в общем образовании с точки зрения нормативного и позитивного подходов, иначе говоря, с позиций «должного и сущего». Автором доказывается, что в реальной действительности мы имеем дело с имитацией эффективности эффективного контракта и выделяется пять аргументов, формирующих проблему: 1) смысловая и методологическая размытость понятия «эффективный контракт»; 2) неучтенность феномена образовательной услуги как «доверительного блага»; 3) отрыв истории внедрения «эффективного контракта» от «новых систем оплаты труда» в регионах, что порождает новые противоречия и квазиэффекты; 4) проблема неэффективности контракта поддерживается эффектом информационной асимметрии; 5) формирующийся в образовании «эффект плацебо».

**Ключевые слова:** эффективный контракт, доверительное благо, квазиэффекты, информационная асимметрия, качество образовательной услуги.

Аргументируя актуальность темы, рассмотрим проблему эффективного контракта с точки зрения нормативного и позитивного подходов, иначе говоря, с позиций «должного и сущего». В контексте нормативного подхода тема «эффективного контракта» закрепляется в сознании правовыми нормами: от указов президента до дорожных карт федерального и регионального уровней.

«Должное» разворачивается в области повышения качества образования, обновления кадрового состава и привлечения молодых талантливых педагогов

для работы в школе — все эти компоненты заявлены в дорожной карте<sup>16</sup>.

Уточняя замысел введения эффективного контракта, следует напомнить, что параметры его эффективности базируются на «пяти китах» результативности: 1) отношении среднего балла ЕГЭ между «лучшими» и «худшими» школами; 2) результатах в международных исследованиях (PIRLS, TIMSS, PISA); 3) удельном весе численности учителей в возрасте до 30 лет; 4) достижении средней заработной платы педагогов до уровня средней по региону; 5) переходе к оценке деятельности образовательных организаций, руководителей и педагогов по показателям эффективности.

Нет смысла оспаривать должное: оно понятно, звучит благородно и заманчиво.

Гораздо любопытнее рассмотреть тему эффективного контракта в формате реальной жизни школы (или любой организации социальной сферы, на которую направлен указующий перст эффективного контракта), т. е. в плоскости сущего. Какие эффекты эффективного контракта можно констатировать спустя год после выхода «дорожной карты»?

Очевидный эффект — в реальной действительности мы имеем дело с имитацией эффективности эффективного контракта. Из множества выделим только пять аргументов.

### **1. Смысловая (методологическая) размытость**

С точки зрения нормативного подхода, введение нового словосочетания «эффективный контракт» смысла не имеет, так как ничем, по сути, не отличается от понятия «трудовой договор». Однако его нормативные амбиции заложены в системе показателей, измеряющих качество труда, которое мы измерять пока не научились. Так же как ЕГЭ не может дать объективно качественную характеристику выпускника, так и эффективный контракт сегодня является

---

<sup>16</sup> План мероприятий («дорожная карта») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки», утвержден распоряжением Правительства РФ от 30 декабря 2012 г. № 2620-р; Распоряжение Правительства РФ от 30 апреля 2014 года № 722-р с прилагаемым план мероприятий («дорожная карта») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки» (далее — план).



механизмом «улучшающего отбора, ухудшающего образование». С точки зрения позитивного подхода, мы наблюдаем реально используемые стимулы, способные влиять не столько на качество труда педагога (и образования), сколько на уровень заработной платы. Контракт в реальной действительности не эффективный, а стимулирующий. Более того, он стимулирует коллективы на имитацию эффективности: указ президента о выходе зарплаты учителя на среднюю зарплату по экономике надо выполнять; увеличение зарплат должно быть связано с качеством; дополнительное финансирование на выполнение указа выделено. Не составляет труда разработать показатели качества, объясняющие увеличение заработных плат. Более 80 % директоров и учителей считают, что на сегодняшний день эффективный контракт и качество образования не взаимосвязанные явления<sup>17</sup>.

## **2. Транзакционные издержки и доверие**

Образовательные услуги, как и иные в отраслях социальной сферы, относятся к доверительным благам. Если это так, то базовым фактором модели оплаты труда в образовании выступает доверие. В нашем случае это доверие государства к производителям услуги. Формируя взаимоотношения на основе доверия, государство (его представительные органы) как относительно рациональный агент должно избегать увеличения транзакционных издержек по измерению вклада каждого субъекта в результат труда (эффект). В свою очередь, производитель услуги, обнаруживая это доверие государства и общества, будет прикладывать достаточные усилия для достижения требуемых от него результатов. Так как доверие дорого стоит. Именно на этих доверительных отношениях и должен формироваться «образ учителя». Статус учителя повышает не та высокая зарплата, которую сопровождает тотальная отчетность — контроль за каждым вложенным в учителя рубль, а высокая гарантированная зарплата, которая играет роль сигнала для общества об уровне ответственности учителя и доверии государства к учителю.

---

<sup>17</sup> Вывод предварительный и основан на блиц-опросе, который был проведен автором статьи в апреле — сентябре 2014 года. В опросе участвовали представители школ и детских садов Санкт-Петербурга, всего 78 респондентов (69 % — руководители учреждений).

Проблема высоких транзакционных издержек, связанных с контролем за исполнением «эффективного контракта», заключается исключительно в высоком уровне недоверия к производителям образовательных услуг. Поэтому структура контрактов во многих регионах сдвинута в сторону стимулирующей части, требующей контроля за использованием средств. Контракт, построенный на доверии, напротив, будет иметь высокую долю гарантированной оплаты (до 80–85 %), что существенно уменьшает стимулы производителей услуг к имитационной эффективности и увеличивает степень их ответственности, оправдывающей доверие к ним со стороны общества и государства.

### **3. Информационная асимметрия**

Имитационный эффект поддерживается эффектом информационной асимметрии, когда одна сторона владеет большим объемом или более достоверной информацией о товаре или услуге, чем другая. Это отдельный пласт для исследования, и мы коснемся только одной его стороны. По аналогии с теорией рынков, производитель образовательной услуги (учитель, воспитатель, организация) имеет более полную информацию о реальном качестве предоставляемой услуги, чем покупатель (в нашем случае — государство или его полномочный представитель — распорядитель бюджетных средств). Теоретически, покупатель получит плохой товар по завышенной цене. Покупатель будет пытаться через мониторинговые мероприятия выявить «хороший товар» честного производителя, что будет связано с увеличением транзакционных издержек. При кажущемся обилии информационных потоков достоверной аналитической информации о качестве образовательных услуг недостаточно. Производители некачественных образовательных продуктов и услуг, скорее всего, будут получать такие же высокие ставки оплаты (что в реальной практике и происходит), как и те, кто делает свою работу «на совесть». В данном контексте эффективный контракт дискредитирует идею поддержки качества, и выигрывать будут имитаторы, владеющие реальной информацией о реальном качестве услуги.

#### **4. Методическая двусмысленность и бюрократическая ориентация на эффективность**

Вероятно, по простому недоразумению методические рекомендации Минобрнауки<sup>18</sup> предусматривают такие примерные направления для разработки показателей эффективности деятельности руководителей образовательных учреждений, как, например, «соответствие деятельности ОУ требованиям законодательства в сфере образования» или «информационная открытость», или «функционирование системы государственно-общественного управления» и пр., что предусмотрено законодательством и является обязательной нормой жизни образовательной организации. В этом контексте имитация эффективности поддерживается и по вертикали.

Бюрократическая ориентация на применение показателей эффективности, рекомендованных «сверху», создает, с одной стороны, иллюзию достижения определенного уровня эффективности и качества образования (связанных с оплаченным качеством педагогического труда), с другой — имитирует прозрачность распределения ресурсов (дополнительно выделенных средств на оплату труда), обеспечивающих это самое иллюзорное качество.

Руководители образовательных организаций не вступают в борьбу с ветряными мельницами — за пределами велики транзакционные издержки, дешевле адаптировать ситуацию «под себя» в целях защиты от бюрократического давления: когда внедрение или иллюзия внедрения эффективного контракта помогает ослабить давление извне (от районных или городских властей) и даже получить дополнительный бонус на перспективу.

Более детальная «разбивка» характеристик, которые дают руководители школ (директора и завучи) по семи параметрам (рис. 1) сигнализирует о проблеме профанации (18 % опрошенных заявляют эту проблему) и таком явлении в

---

<sup>18</sup> Письмо Минобрнауки России от 20.06.2013 № АП-1073/02 «О разработке показателей эффективности» (вместе с Методическими рекомендациями Минобрнауки России по разработке органами государственной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления показателей эффективности деятельности государственных (муниципальных) учреждений в сфере образования, их руководителей и отдельных категорий работников Приложение), утв. Минобрнауки России 18.06.2013).

образовательной среде, как «каждый шаг должен быть оплачен» (более 25 % опрошенных указывают на эту проблему).



Рис. 1. Ответы на вопрос «Что дает эффективный контракт качеству образования?»

## 5. Эффект плацебо

В лучшем варианте реальное действие эффективного контракта (на сегодняшний момент) можно сравнить с эффектом плацебо, когда вещество без явных лечебных свойств используется в качестве лекарственного средства и лечебный эффект которого связан с верой пациента в действенность препарата. В нашем случае это звучит примерно так, «если нам за качество образовательной услуги увеличили заработную плату, значит, мы действительно это качество повысили». Интервьюируя руководителей и педагогов, мы получаем в шести случаях из десяти<sup>19</sup> утвердительно положительный ответ на вопрос «Как Вы считаете, в Вашей образовательной организации с введением стимулирующих надбавок за качество труда, повысилось качество образования? (Да / Нет / Затрудняюсь ответить)». Т. е. «в ряде случаев пациент, получающий плацебо, ощущает воспринимаемое или реальное улучшение своего состояния. Это явление называется плацебо эффектом»<sup>20</sup>.

<sup>19</sup> Вывод основан на анализе интервью и блиц-опросов, проведенных автором статьи в апреле — сентябре 2014 года. В опросе участвовали представители школ и детских садов Санкт-Петербурга, всего 84 респондента (67 % — руководители учреждений).

<sup>20</sup> Третья научно-практическая конференции «Безопасность и нормативно-правовое сопровождение лекарственных средств: от разработки до медицинского применения», 23–24 октября 2013 г. Из доклада

## 6. Институциональная ловушка

К институциональным ловушкам мы относим неэффективные устойчивые самоподдерживающиеся нормы. Следует сказать, что держатели доверительного блага — образования — чрезвычайно адаптивны к изменениям, так как реформирование и модернизация — перманентное состояние системы. В случае с эффективным контрактом есть опасность того, что имитационная модель квазиэффективного поведения, с реактивной скоростью формируемая в настоящее время, станет той самой ловушкой, выход из которой потребует гораздо больших издержек материального и гуманитарного характера и более длинной «дорожной карты», чем вход в формат взаимоотношений под именем «эффективный контракт».

### *Список литературы*

1. Указ Президента РФ от 7 мая 2012 г. № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики».
2. Программа поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях на 2012–2018 годы, утв. распоряжением Правительства РФ от 26.11.2012 г. № 2190-р.
3. «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки». Распоряжение Правительства РФ от 30.12.2012.
4. «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки» (далее — план). Распоряжение Правительства РФ от 30 апреля 2014 года № 722-р с прилагаемым планом мероприятий («Дорожная карта»).
5. Постановление Правительства РФ от 12.04.2013 г. № 329 «О типовой форме трудового договора с руководителем государственного (муниципального) учреждения» (ст. 275 ТК РФ).
6. Приказ Минтруда России № 167н от 26 апреля 2013 г. «Об утверждении рекомендаций по оформлению трудовых отношений с работником государственного (муниципального) учреждения при введении эффективного контракта».

7. Письмо Минобрнауки России от 20.06.2013 № АП-1073/02 «О разработке показателей эффективности» (вместе с Методическими рекомендациями Минобрнауки России по разработке органами государственной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления показателей эффективности деятельности государственных (муниципальных) учреждений в сфере образования, их руководителей и отдельных категорий работников Приложение», утв. Минобрнауки России 18.06.2013).

8. Федеральный мониторинг на сайте КПМО («Наша Новая Школа») <http://www.kpmo.ru> (дата обращения 16 апреля 2014 года).

9. *Заиченко Н. А.* «Результаты выпускников и ответственность участников в ЕГЭ (пример Санкт-Петербурга). Материалы международной конференции. Альма-Матер, СПб.: 2011.

**Каменский Алексей Михайлович**

### **Эффективный контракт: предпочтения и риски**

**Аннотация.** В представленной статье рассматриваются положительные и отрицательные эффекты от внедрения в практику работы школ эффективного контракта. Анализируются причины и следствия успехов и неудач в процессе модернизации отечественного образования. Приводятся аргументы, оспаривающие возникшую тенденцию развития тейлоровского подхода в образовательной деятельности. Предлагаются пути совершенствования отечественной образовательной системы.

**Ключевые слова:** эффективный контракт, государственно-общественное управление, дополнительные образовательные ресурсы, образовательные реформы.

Тема распределения денег среди работников в любой профессиональной среде всегда является наиболее болезненной. В педагогическом сообществе ситуация обостряется из-за ограниченности средств и возможностей их перераспределения.

В правовом плане эффективный контракт является всего лишь метафорой, подразумевающей максимально детализированный трудовой договор.

Внедрение идеологии эффективного контракта в бюджетной сфере обусловлено выходом в свет ряда нормативных документов:

1. Указ Президента РФ от 7 мая 2012 года № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики».

2. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы, утвержденная распоряжением Правительства РФ от 15.05.2013 года № 792-Р.

3. Программа поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях на 2012–2018 годы, утвержденная распоряжением Правительства РФ от 26.11.2012 года № 2190-Р.

4. Приказ Минтруда России № 167Н от 26 апреля 2013 года «Об утверждении рекомендаций по оформлению трудовых отношений с работниками государственного (муниципального) учреждения при введении эффективного контракта».

5. Письмо Минобрнауки России от 12 сентября 2013 года № НТ-883/17 «О реализации части 11 статьи 108 Федерального закона от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

6. Показателями эффективности деятельности подведомственных государственных, муниципальных учреждений образования, утвержденными органами местного самоуправления [1, 2, 12].

Государственная политика в этом направлении преследует три основных цели:

- общее повышение уровня оплаты труда педагога;
- достижение более четкого нормирования педагогической деятельности;
- изменение принципов распределения получаемых средств, увеличение заработной платы педагогов, работающих наиболее эффективно.

Необходимо констатировать, что все три цели в той или иной степени достигнуты за короткие сроки. Педагоги стали получать больше не только по

сравнению с предыдущим периодом, но и в сравнении со многими другими категориями трудящихся. Безусловно, повышается престиж профессии. Расширились выплаты за дополнительные виды работ. Через эффективный контракт учителя стали вознаграждать за выступления на семинарах, проведение открытых уроков, осуществление публикаций и многое другое. Передовые учителя за видимые педагогические достижения начали получать заработную плату выше, чем руководители образовательного учреждения.

Несмотря на широко распространенное в обществе мнение о снижении качества образования по сравнению с доперестроечными временами, отметим неоспоримые достижения проводимых реформ, лишь одной из составляющих которых является эффективный контракт. Почти вдвое снижена нормативная наполняемость классов, что, конечно, облегчает труд учителя. Повсеместно исчезает в школах вторая смена. Невиданными темпами развивается система дополнительного образования на местах. В советский период каждой школе было положено иметь не более четырех-пяти кружков. Уменьшилось число педагогических вакансий. Раньше во многих школах отдельные предметы могли не вестись годами. Улучшилась ситуация с ремонтами и оборудованием. В прошлом классы ремонтировались практически только родителями. Заметно снизилась процентомания. А когда-то не поставить «липовую» тройку было невозможно, обязательно ребенок переходил в ПТУ с положительными оценками [10].

Однако, несмотря на очевидные успехи нашего образования, констатируем и столь же очевидные просчеты. Из-за того что средства на повышение зарплаты учителей были в регионах найдены не в полном объеме, оклад так и остался значительно ниже заработной платы. Для «правильной» отчетности недостающую разницу стали восполнять не столько по заслугам, сколько по потребностям. У сотрудников резко снизилась мотивация к дополнительной деятельности [4]. Нет необходимости выполнять работу, если уровень зарплаты все равно доведут до среднего по региону. Отдельный стимулирующий фонд в период кризиса заметно снизился. В результате все сотрудники ради дополнительной тысячи рублей



вынуждены заполнять тонну бумаг. Неконтролируемый рост бумагооборота породил парадоксальное явление: ряд учителей стал демонстративно отказываться от этих выплат. Наконец, самый неприятный эффект выявился в психологической области [5]. Учителя перессорились, порой из-за незначительной разницы в зарплатах. А в случаях, когда разница оказалась велика, чаще всего большинство педагогов не стали стремиться совершенствоваться, а посчитали себя обиженными. Так произошло, потому что фонд надбавок является фиксированным, увеличение зарплаты одних происходит за счет уменьшения зарплаты других. Во многих школах рухнул уровень доверия по горизонтали и по вертикали [6].

Помимо неудач, связанных с введением эффективного контракта, отметим и негативные эффекты реформ в целом. В связи с фактическим исчезновением конкурса при переходе с одной образовательной ступени на следующую, в старших классах школы оказалось много неспособных учеников, что сказалось на качестве подготовки и всех остальных. Стали возрождаться тенденции имитации успехов. Так происходит при политике закручивания гаек и одновременной заинтересованности самих проверяющих отрапортовать «наверх» об успехах. Многочисленные многостраничные мониторинги и самоотчеты стали ежедневной нормой. Произошла невиданная до сих пор бюрократизация отрасли. На всех управленческих ступенях руководители опасаются принимать решение, не имея порой возможности выбраться из хитросплетений и противоречий гипертрофированно усложненного законодательства [7].

Причины отдельных неудач представляется возможным разделить на две группы — технического и философского порядка. К техническим просчетам отнесем отсутствие необходимых в полном объеме ресурсов (надбавка должна дополнять норму, а не дотягивать до нее). Низкий стимулирующий фонд позволяет увеличить выплаты на 3–4 %. Психологи утверждают, что надбавка воспринимается работником как значимая начиная с уровня в 30 %. Дополнительно осложнило деятельность руководителей школ вышестоящее решение о снижении квот на поощрение учителей. Артист получает звание заслуженного

после съемок в двух–трех сериалах. Педагогу для получения министерской грамоты нужно хорошо отработать в школе лет сто (квота — одна награда в год на сто сотрудников) [8].

К причинам философского порядка следует отнести коллективный характер педагогической деятельности. Школа — «командная игра». Конкурентные отношения в команде не способствуют успеху. У К. М. Ушакова встречаем: «Нигде в мире система оплаты, направленная на поощрение конкуренции среди педагогов, не нашла приверженцев и не прижилась... Такие отношения входят в противоречие с философией профессии, основа этой философии — коллективный успех» [11, с. 30]. Педагогический труд, безусловно, является творческим. Критерии эффективности творческого труда в принципе не могут быть разработаны, так как он не нормируется по своей природе. Соответственно, попытки вписать в эффективный контракт все многочисленные детали педагогической деятельности заранее обречены на неудачу. И, наконец, самый очевидный аргумент: для настоящих профессионалов материальная составляющая мотивации труда является далеко не единственной, а часто и не основной. Иначе говоря, не в деньгах счастье [3].

Вместе с тем, ситуация с эффективным контрактом сегодня представляется вовсе не безнадежной, а в будущем — вполне позитивной. Дополнительные ресурсы могут быть изысканы даже в период кризиса. Например, в типовые правила предоставления платных образовательных услуг достаточно вернуть фразу о комфортности обучения, изъятую в девяностые годы. Это позволит государственным бюджетным школам конкурировать с частными, открывая малокомплектные классы и улучшая условия обучения. Для многих родителей данный аспект является ведущим. Такой ход позволил бы увеличить бюджеты школ процентов на тридцать (недостающие для повышения мотивации, по мнению психологов). Помимо привлечения дополнительных средств, можно было бы отказаться и от неэффективных затрат. Выдаваемые бесплатно учебники вполне можно заменить электронными (в советское время деньги на эти нужды собирал родительский комитет). Маленькая Эстония учится по ним уже лет

пятнадцать. У нас пятнадцать лет все еще идет эксперимент. Никак не разобраться с авторским правом и СанПиНами. На управленческом уровне также имеются скрытые возможности. ГОСУДАРСТВЕННО-общественный характер управления по-настоящему не сформировался. Не школа должна метаться в поисках спонсоров, государству необходимо с самого верха выстраивать целенаправленную благотворительную политику, формировать региональные, окружные, школьные попечительские советы. Этот подход поможет решить не только и не столько проблемы материальные, но и гораздо более значимые проблемы доверия между участниками образовательного процесса, без которого самые благие преобразования обречены на провал [9].

А пока приходится действовать по обстоятельствам. В нашем образовательном учреждении с введением эффективного контракта в той или иной мере обозначились все его положительные и отрицательные стороны. Повысились зарплаты, исчезли вакансии, расширились выплаты за дополнительные виды работ. Вместе с тем, появились споры преподавателей о том, кто из них внес больший вклад в развитие школы. Особенно ярко конфликт обострился после первой выплаты зарплаты, когда выяснилось, что четыре заслуженных педагога выбрали семьдесят процентов фонда. После длительных дискуссий посчитали целесообразным распределить имеющийся фонд по предметным кафедрам пропорционально количеству работающих там сотрудников. А уже на самой кафедре доплаты подсчитываются по баллам, в соответствии с предложенными ими же критериями. Данное компромиссное решение явилось для нашего коллектива наиболее приемлемым.

В качестве дальнейших ориентиров развития отечественного образования видится необходимость смещения вектора реформ с финансово-хозяйственной в смысловую сторону (ЕГЭ изначально планировалось вводить в связке с ГИФО — государственные именные финансовые обязательства, профильность можно рассматривать как своеобразную альтернативу исчезнувшим по экономическим причинам ПТУ и т. д.). Возможно, целесообразно было бы наложить некий мораторий на дальнейшие изменения, вернувшись на это время к штатно-

окладной системе оплаты труда по А. Пинскому. Появившуюся паузу использовать для осмысления необходимых и возможных ресурсов при осуществлении задуманного. Наша основная беда не в том, что идеи плохие, а в том, что эти идеи некому и не с чем осуществлять. При отсутствии ресурсов для проведения реформ возникает потребность в имитации преобразований. Ложь, даже во спасение, не приведет школу к успеху. В завершение еще раз обратимся к книге К. М. Ушакова «Управление школой: кризис в период реформ». Приведем выводы этого автора, с которыми целиком и полностью согласны:

- Система общего среднего образования не является рыночной, а потому использование рыночных механизмов стимулирования профессиональной деятельности не является эффективным.
- Необходимо крайне осторожное отношение к использованию механизмов внутриорганизационной конкуренции между педагогами.
- Доминирующая сегодня тейлоровская модель организации педагогического труда противоречит основам профессии.
- Повышение уровня вертикального и горизонтального доверия является ключевой задачей отрасли и конкретных организаций [11, с. 37].

### *Список литературы*

1. *Битинас Б. П.* Введение в философию воспитания / В. П. Битинас. М.: АРТ+N : Фонд духов.инравств. образования, 1996.
2. Блог инспектора народного образования: <http://www.eduinspector.ru>
3. *Вершловский С. Г.* Общее образование взрослых: стимулы и перспективы // С. Г. Вершловский. М.: Педагогика, 1987.
4. *Друкер П.* Эффективное управление / Питер Друкер. М.: Гранд ФАИР-пресс, 2002.
5. *Зинченко В. П.* Психология доверия / В. П. Зинченко. Самара: СИОКПП, 2001.
6. *Каменский А. М.* Стратегические ориентиры в управлении современной школой / А. М. Каменский. М.: Педагогический поиск, 2007.
7. *Каменский А. М.* Школа XXI века и ее учитель / А. М. Каменский // Нар. образ. № 7. С. 89–94.

8. *Маркова А. К.* Психология труда учителя / А. К. Маркова. М.: Просвещение, 1993.
9. *Поташник М. М.* Оптимизация управления школой / М. М. Поташник. М.: Знание, 1991.
10. Указ Президента Российской Федерации «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» от 7 мая 2012 года № 599. Режим доступа: [www.kosspb.ru](http://www.kosspb.ru).
11. *Ушаков К. М.* Управление школьной организацией: организационные и человеческие ресурсы / К. М. Ушаков. М.: Сентябрь, 1995.
12. Федеральный закон от 27.07.2006, № 149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» (ред. от 28.12.2013) // Правовая база Консультант Плюс. Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_156595/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_156595/).

**Гришина Ирина Владимировна**

**Анализ промежуточных итогов перехода на эффективный контракт  
в системе образования Санкт-Петербурга**

**Аннотация.** В статье представлены результаты опроса руководителей образовательных организаций Санкт-Петербурга по вопросам перехода на эффективный контракт с педагогическими работниками и выводы по результатам анализа нормативных актов, регулирующих переход на эффективный контракт с педагогическими работниками, расположенными в открытых источниках информации.

**Ключевые слова:** эффективный контракт, ключевые показатели эффективности, критерии и показатели эффективности деятельности школы.

Основными целями деятельности любой образовательной организации являются:

— повышение мотивации педагогических работников учреждений, реализующих образовательные программы, к качественному труду;

— создание условий для привлечения высококвалифицированных специалистов посредством повышения общего уровня оплаты труда педагогических работников.

Международный опыт свидетельствует о том, что высокоразвитые системы образования концентрируют сегодня внимание на развитии профессиональной компетентности учителя, выстраивая систему стимулов, обеспечивающих его заинтересованность в постоянном совершенствовании происходящего в классе процесса. Система аттестации и оплаты труда педагогов должна быть ориентирована на повышение качества преподавания, на непрерывное профессиональное развитие, должна создавать пространство для их карьерного роста.

Повышение мотивации непрерывного профессионального развития, стимулирования творческой активности педагогов, создание условий для выявления и обмена лучшими практиками, самооценка личного вклада в успех образовательной организации на рынке труда и должны стать ключевыми позициями при определении эффективности предоставления государственной услуги.

Реформирование системы оплаты труда работников бюджетной сферы в Российской Федерации осуществляется на протяжении всего последнего десятилетия. В 2006–2010 гг. одним из форматов апробации этой системы стал «Комплексный проект модернизации образования», реализованный в 32 регионах России. Полученные результаты анализировались Министерством образования и науки Российской Федерации и региональными органами управления образованием. Дополнительный анализ осуществлен экспертами, которые готовили предложения по изменению Стратегии социально-экономического развития России на период до 2020 года. В частности, в 2011 г. в материалах экспертной группы № 8 «Новая школа» по разработке Стратегии применительно к системе образования впервые было использовано понятие «эффективный

контракт». В 2011–2012 гг. был сформирован и законодательно закреплён новый механизм финансирования государственных (муниципальных) учреждений, подготовивший переход учреждений бюджетной сферы на систему эффективных контрактов с работниками.

Введение «эффективного контракта» для работников, занятых в сфере образования, регламентировано «Программой поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях на 2012–2018 годы», утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 26.11.2012 г. № 2190-р, и планом мероприятий («дорожной картой») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки», утвержденном распоряжением Правительства Российской Федерации от 30.12.2012 г. № 2620-р.

Стратегическим основанием введения и реализации системы эффективных контрактов являются установки Бюджетного послания Президента Российской Федерации о бюджетной политике в 2013–2015 годах Федеральному Собранию Российской Федерации от 27.06.2012 г. В послании отмечено: «неэффективно с точки зрения использования бюджетных средств и несправедливо по отношению к гражданам, когда одинаково финансируются организации, предоставляющие как качественные, так и некачественные услуги, когда одинаково оплачивается труд как добросовестных, так и недобросовестных работников»<sup>21</sup>. Это заявление послужило основой для поэтапного перехода на новую систему взаимоотношений работодателя с работниками в образовательных учреждениях. Этапы перехода к системе эффективного контракта с работниками в отрасли «Образование» к настоящему времени увязаны со структурными и институциональными изменениями в бюджетной сфере в целом.

Главными задачами перехода на систему эффективных контрактов с работниками образовательных учреждений можно определить:

— повышение конкурентоспособности государства как работодателя;

---

<sup>21</sup> Бюджетное послание Президента Российской Федерации о бюджетной политике в 2013–2015 годах. <http://www.kremlin.ru/acts/15786>

— повышение качества образования и управления образовательными учреждениями;

— развитие кадрового потенциала образовательных учреждений.

Эффективный контракт — трудовой договор с работником государственного (муниципального) учреждения, в котором конкретизированы его должностные обязанности, условия оплаты труда, показатели и критерии оценки эффективности деятельности для назначения стимулирующих выплат в зависимости от результатов труда и качества оказываемых государственных (муниципальных) услуг, а также меры социальной поддержки.

Размер, сроки и периоды осуществления стимулирующих выплат работникам указываются в трудовом договоре (дополнительном соглашении к трудовому договору). Изменение размеров, сроков и периодов осуществления стимулирующих выплат работнику образовательного учреждения оформляется дополнительными соглашениями к трудовому договору. Введение системы эффективного контракта не изменяет определенный Трудовым кодексом РФ порядок заключения и изменения трудовых договоров с уже принятыми на работу сотрудниками, а также срока, на который они заключены.

Стимулирование работников к повышению результативности и эффективности труда должно обеспечивать связь между повышением оплаты труда и качеством государственных (муниципальных) услуг (выполнению работ) образовательного учреждения на основе:

— конкретизации должностных обязанностей работников;

— использования взаимосвязанной системы показателей эффективности учреждения и отдельных работников;

— установления стимулирующих выплат в соответствии с разработанными и периодически корректируемыми показателями и критериями при условии закрепления соответствующих механизмов и схем в нормативных актах образовательных учреждений и трудовых договорах с работниками.

При рассмотрении вопроса о взаимосвязях системы показателей эффективности образовательного учреждения и отдельных работников необходимо



обратиться к содержательным аспектам профессиональной деятельности руководителей и педагогов, к способам оценки результатов. Структура и специфика любой деятельности, как уже отмечалось, обусловлены ее целями. Это определяет такие базовые элементы проектирования системы оценки, как концептуальная основа и инструментарий. Исходя из этого, могут быть определены ключевые показатели эффективности (далее — КПЭ).

КПЭ — инструмент измерения поставленных целей, представляющий собой количественные параметры, определенные еще до начала деятельности, согласованные и отражающие главные факторы ее успешности. Успешная реализация государственной стратегии, поступательное развитие образовательного учреждения или отдельного сотрудника невозможны без эффективного управления на всех уровнях. Для выстраивания системы КПЭ важно учитывать условия деятельности. При этом система показателей должна строиться на предположении о том, что учреждения функционируют в системе определенных внешних и внутренних ограничений, обладая общим и специфическим набором возможностей (ресурсов) для осуществления своей деятельности. Эта деятельность характеризуется показателями процесса и результативности.

КПЭ измеримы, и важно, чтобы их содержательная характеристика была понятна не только представителям системы управления образованием, но и всему профессиональному сообществу и представителям общественности. В этой связи особое место в системе КПЭ отводится общественно-значимым итоговым показателям работы образовательного учреждения. Федеральные государственные образовательные стандарты, представляя собой смысловое и содержательное ядро образования, могут быть рассмотрены как отражение социального заказа. Поэтому система оценки должна выполнять функцию ориентации образовательного процесса на достижение значимых для личности, для общества и государства результатов образования. Ключевые показатели для оценки эффективности должны отражать разноуровневость целей:

— образовательных достижений учащихся (промежуточные или итоговые результаты подготовки выпускников);

— управленческой деятельности в учреждении (предоставление информации о качестве образовательных услуг и эффективности деятельности учреждения);

— управленческой деятельности федеральной, региональной и муниципальной систем образования (информация о состоянии и тенденциях развития системы образования в контексте реализации различных проектов и программ).

КПЭ должны быть согласованы со всеми заинтересованными сторонами: с обучающимися и их родителями (законные представители); с органами законодательной и исполнительной власти; с ведомствами (федерального и регионального подчинения), осуществляющими контрольные функции; с муниципальными органами управления образованием и др. Таким образом, можно утверждать, что их выработка — результат специально организованных конвенциональных процедур.

На основе анализа опыта оценки образовательных учреждений можно сформулировать примерный перечень критериев и показателей эффективности деятельности общеобразовательных учреждений. Предлагаемый перечень критериев и показателей в своей совокупности определяет эффективность работы руководителей и педагогов и базируется на системном подходе к определению «зон профессиональной ответственности»: основные результаты деятельности; образовательный процесс, обеспечивающий эти результаты; условия реализации образовательного процесса (кадровые, материальные, финансовые и др.); система управления. Соответственно, в перечень критериев и показателей эффективности деятельности руководителя общеобразовательного учреждения входят:

1. Позитивная динамика учебных и внеучебных достижений обучающихся (с учетом характеристики контингента обучающихся).

Критерий может быть подтвержден показателями в виде зафиксированных результатов государственной (итоговой) аттестаций обучающихся, результатов аттестации обучающихся по завершению ступеней обучения, внешних (независимых) мониторингов учебных достижений обучающихся, результативности их участия в конкурсах и олимпиадах, конференциях, форумах и др.

2. Эффективность воспитательной системы.

Под эффективностью воспитательной системы учреждения понимаются позитивные изменения, которые обеспечивают качественно новые результаты школьного воспитания — не только социальные знания и позитивное отношение обучающихся к ценностям социума, но и приобретение ими опыта самостоятельного, инициативного и ответственного социального действия.

Изменения в воспитательной системе могут происходить по трем основным направлениям. Во-первых, обучающимся должен быть предоставлен максимальный выбор в видах и формах деятельности, обеспечивающих воспитательный эффект, в количестве действующих в школе направлений внеурочной работы. Во-вторых, необходимо развитие воспитательной среды, расширение организованного воспитательного пространства как в самой школе, так и за ее пределами при взаимодействии с различными социокультурными институтами. В-третьих, должен стать более гибким и разнообразным набор форм и технологий воспитывающей деятельности, который будет максимально эффективным для каждого ребенка, позволит ему приобрести позитивный социальный опыт.

3. Расширение (изменение) спектра образовательных программ и качества образовательных услуг в соответствии с социальным заказом.

Данный критерий отражает степень востребованности общеобразовательного учреждения родительским сообществом, его престиж и конкурентоспособность, в том числе и финансовой самостоятельности.

4. Повышение профессионального мастерства педагогических работников.

Результаты данной деятельности руководителя учреждения могут быть представлены в виде зафиксированного участия учителей общеобразовательного учреждения в мероприятиях профессионального мастерства (семинары, конференции, конкурсы) разного уровня, в работе профессиональных ассоциаций или экспертных групп, публикаций педагогических работников о результатах научно-методической работы и др.

5. Развитие материально-технической базы учреждения.

Данный критерий демонстрирует изменения в оснащённости учебного процесса, обеспечивающие применение инновационных педагогических техник с использованием новых образовательных технологий, позволяющих реализовывать программы профильного обучения, а также создание необходимой материальной среды для внеурочной деятельности, инклюзивного образования детей и др. Содержательное наполнение этого критерия в наибольшей степени зависит от целей и задач, определенных образовательными программами.

#### 6. Создание комфортных условий для участников образовательного процесса.

Результаты данной деятельности руководителя общеобразовательного учреждения выявляются на основании проведения анкетных опросов, интервьюирования, бесед с участниками образовательного процесса, а также с помощью других диагностических средств, нацеленных на определение соответствия созданных в школе условий (санитарно-гигиенических условий, психологического климата, кадрового обеспечения процесса обучения) требованиям федерального государственного образовательного стандарта и социальным и профессиональным потребностям педагогов, обучающихся и их родителей (законным представителям).

#### 7. Повышение открытости и демократизация управления учреждением.

Под повышением открытости управления общеобразовательным учреждением понимаются позитивные изменения, выражающиеся в качестве и количестве открыто предъявляемой информации на официальном сайте учреждения в сети Интернет о своей деятельности (актуальные новости и документы, ежегодные публичные доклады администрации, программа развития учреждения и др.), а также в использовании интерактивных форм общения с родителями (законными представителями), обучающимися и другими заинтересованными лицами. Дальнейшая демократизация управления предполагает стимулирование активности органов общественного управления школой, создание новых форм совместной деятельности, в том числе при решении наиболее актуальных задач.

Представленный примерный перечень критериев и показателей эффективности был использован в 2014 г. СПб АППО при формировании анкеты для опроса руководителей образовательных учреждений Санкт-Петербурга.

Результаты опроса анализировались с точки зрения понимания руководителями ведущих понятий: «эффективность», «эффективность управленческой деятельности», «эффективный контракт», «качество образования»; уровня осмысления необходимых технологий для достижения эффективности управленческой деятельности; выбора критериальных оснований для оценки эффективности деятельности руководителя в приоритетных направлениях развития школы.

Эффективность деятельности образовательного учреждения, по мнению респондентов, определяется оптимальным соотношением между образовательными результатами и затратами на их достижение — 35 % и совпадением заявленной цели деятельности образовательного учреждения и конечного результата образовательной деятельности — 26 % (рис. 1). Таким образом, первая группа респондентов отдает предпочтение экономическому понятию эффективности, вторая — педагогическому.

Эффективность управленческой деятельности респондентами рассматривается через продуктивность управленческих решений (30 %), мастерство руководителя в реализации функций управления (26 %), достижение оптимального результата при минимальных затратах ресурсов (22 %). Обобщение и анализ ответов показывает, что руководители в большей степени ориентированы на практические аспекты управленческой деятельности, и лишь 22 % руководителей рассматривают экономический, стратегический смыслы управления.

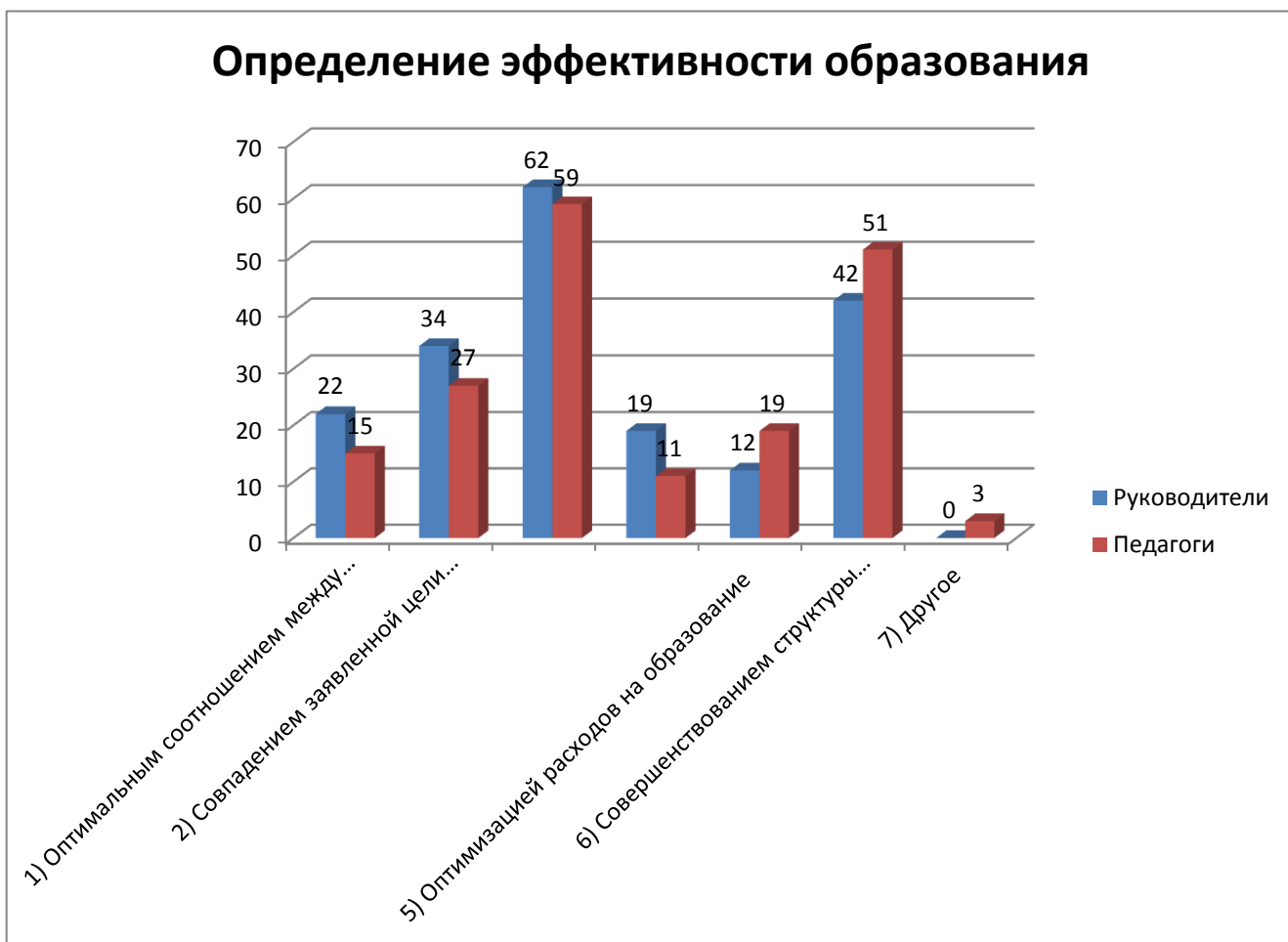


Рис. 1. Результаты ответов руководителей школ на вопрос: Чем, на Ваш взгляд, определяется эффективность образования в соответствии с ведущими направлениями государственной политики?

Результаты опроса свидетельствуют, что в сознании большинства руководителей доминирует педагогический, практический подход, воспринимающий соотношение понятий «качество образования» и «эффективность» как цель и средство, как результат и условия его достижения. По мнению опрошенных, качество образования отражает уровень удовлетворения образовательных запросов и потребностей всех участников образовательного процесса, а эффективность деятельности руководителя образовательного учреждения — целесообразность действий по созданию условий для совершенствования качества образования — 48 %. Качество образования, по мнению респондентов, фиксирует результативность образовательного процесса, а эффективность управленческой деятельности — объем и структуру затрат на его организацию — 30 %.

Целевое назначение эффективного контракта руководители видят в совершенствовании критериальной оценки результативности труда педагогов и руководителей (39 %) и регулирования трудовых отношений между работником и работодателем на основе совершенствования формы договора и должностных инструкций (39 %). Первый тезис отражает результативный аспект (что будет результатом), а второй — понимание эффективного контракта в нормативных документах. Мнения распределились поровну, что не позволяет говорить об очевидности той или иной тенденции, следовательно, интерпретация не может быть однозначной. Можно отметить, что часть руководителей смотрит на контракт как на инструмент, а другая пытается увидеть его назначение в контексте государственных процессов: общих изменений и управления в сфере образования.

48 % респондентов видят позитивный смысл в введении критериев и показателей оценки деятельности школы на уровне дифференциации оценок и возможности более точно зафиксировать различные результаты (расширение целей и содержания внутришкольного мониторинга условий реализации школой государственного задания), остальные респонденты считают, что это приведет к увеличению регламентации и отчетности (48 %). Мнения распределились поровну (рис. 2).

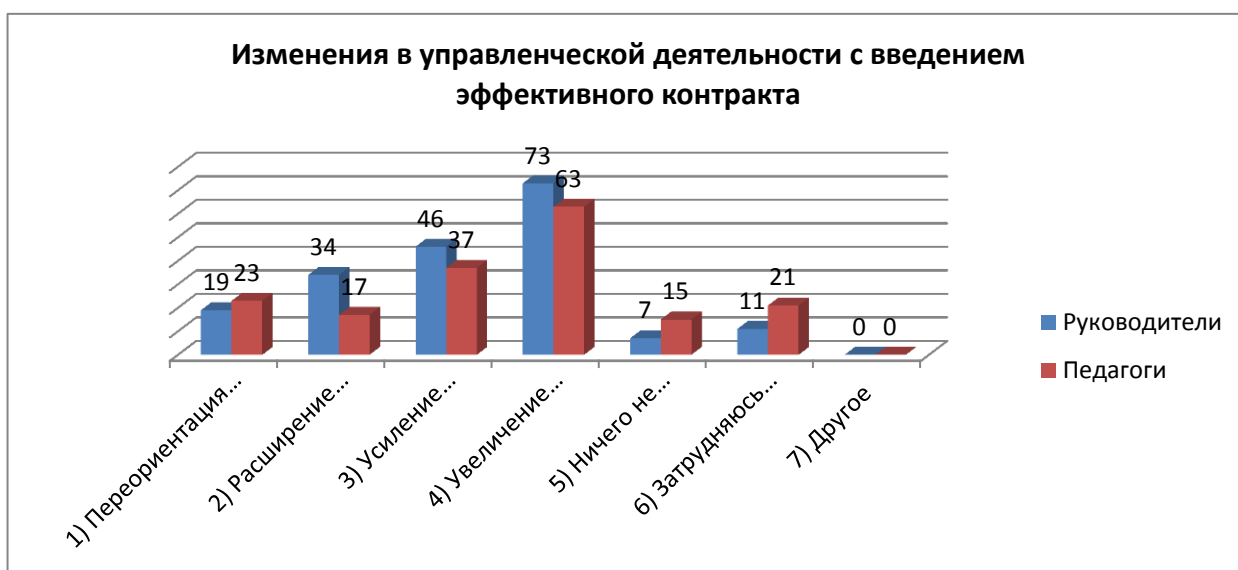


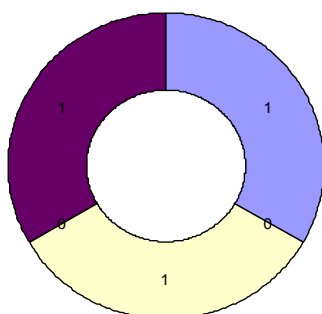
Рис. 2. Результаты ответов директоров школ на вопрос: Что, на Ваш взгляд, изменит в управленческой деятельности администрации введение критериев и показателей эффективности работы школы?

Стратегическим результатом повышения качества образования 48 % опрошенных руководителей видят в становлении школы как современной образовательной организации, 35 % — улучшение качества образовательных услуг в рамках реализации школой государственного задания. Мышление руководителей отражает уже выделенную тенденцию: одни склонны ориентироваться на результат как средство (процесс) достижения заявленных целей, другие — на конкретный результат управленческой (образовательной) деятельности.

Выделяя управленческие технологии, применение которых может быть показателем эффективности управленческой деятельности руководителя образовательного учреждения, респонденты отдают предпочтение рефлексивным технологиям (педагогический анализ), в меньшей степени — 30 % — проектным технологиям. Наличие профессиональных команд, делегирование полномочий и ответственности в условиях единоначалия, моральное и экономическое стимулирование — это выбор респондентов на уровне приоритетных технологий (рис. 3).

Обновление педагогических кадров как стратегическая задача и актуальная проблема школы опрошенными руководителями вообще не выделяется, т. е. не рассматривается как показатель эффективности деятельности руководителя в формировании кадровой политики.

8) Применение каких управленческих технологий, на Ваш взгляд, может быть показателем эффективности управленческой деятельности



- а) электронный документооборот и наличие внутренней, локальной информационной образовательной сети школы;
- б) технологии педагогического анализа и самоанализа деятельности школы;
- в) современные технологии мониторинга качества образования и внутришкольного контроля;
- г) технологии психолого-педагогического сопровождения и поддержки инноваций;



Рис. 3. Результаты ответов директоров школ на вопрос: Применение каких управленческих технологий, на Ваш взгляд, может быть показателем эффективности управленческой деятельности?

По мнению респондентов, в наибольшей степени позволяют проанализировать деятельность руководителя по осуществлению сетевого и социального партнерства, развитие форм государственно-общественного управления в школе, использование разных форм при организации общественно-профессиональной экспертизы при оценке различных аспектов качества образования (48 %), использование информационно-коммуникационной среды для изучения социальных запросов обучающихся и родителей, удовлетворенности качеством образовательных услуг, получения обратной связи, взаимодействия с партнерами и совместного принятия решений (48 %). Такой выбор опрошенных позволяет сделать вывод о понимании государственных задач в этой области, но недостаточном видении механизмов решения поставленных задач на уровне управления школой.

Критерии и показатели, характеризующие эффективность деятельности руководителя в сфере инновационной деятельности, по результатам опроса — создание организационно-педагогических, финансово-экономических, материально-технических и нормативно-правовых условий для успешной инновационной деятельности педагогического коллектива — 52 %, положительная внешняя экспертная, профессиональная и общественная оценка качества инновационной деятельности — 22 %, динамика количественных показателей образовательных и профессионально-педагогических достижений деятельности школы на основе презентации и распространения интеллектуальных инновационных продуктов — 17 %.

Ведущая тенденция показывает ориентацию руководителей на внутреннюю деятельность, определяемую конкретными условиями, на решение управленческих задач (рис. 4).



Рис. 4. Результаты ответов директоров школ на вопрос: «Зачем, на Ваш взгляд, вводится эффективный контракт с педагогами и руководителем образовательного учреждения?»

Создание в школе высокотехнологичной, развивающей, безопасной образовательной среды — 61 % — также показывает в практической деятельности ориентацию на совершенствование условий как показателя эффективности деятельности руководителя в финансово-хозяйственной сфере. Следовательно, можно говорить о проявившихся в данном блоке вопросов тенденциях, отражающих понимание эффективности функционирования школы.

По результатам опроса руководителей образовательных учреждений можно сделать несколько общих выводов:

- Руководители хорошо ориентируются в основных направлениях государственной политики в области образования и задачах по оценке

эффективности деятельности педагогов и руководителей образовательных учреждений. Однако оценка конкретных аспектов деятельности не всегда согласована с этим пониманием.

- Анализ всех ответов на вопросы показывает наличие установки не столько на оценку эффективности деятельности руководителя по развитию образовательного учреждения, сколько на оценку эффективности деятельности руководителя по обеспечению функционирования школы.

- Разница в оценках и приоритетах выбора ответов между группами руководителей с разным стажем работы не выявлена.

При формировании и корректировке перечня показателей и критериев эффективности деятельности руководителей и работников образовательных учреждений велика роль органов управления образования регионального и муниципального уровней. В целом в этой работе можно отметить несколько условий, которые позволяют достигнуть качественного результата:

- вовлечение в этот процесс самих руководителей, представителей профсоюзных и общественных организаций;

- обеспечение открытости проводимой работы через инструктивно-методические совещания, семинары для различных категорий работников, общие собрания трудовых коллективов образовательных учреждений, размещение информации на официальных сайтах органов управления образованием, методических центров и образовательных учреждений;

- формирование системы методического сопровождения (модельные перечни показателей и критериев эффективности, типовые формы локальных нормативных актов и др.).

Анализ работы региональных систем образования в 2013–2014 г.г. по подготовке к переходу на систему эффективных контрактов с работниками позволяет обозначить основные задачи на 2015 г.:

- совершенствование созданной в образовательных учреждениях нормативно-правовой базы;

— заключение трудовых договоров с вновь принимаемыми работниками образовательных учреждений в соответствии с условиями системы эффективных контрактов и действующими нормативно-правовыми актами;

— повышение эффективности кадровой политики с руководителями образовательных учреждений, за счет дифференциации размера стимулирующих выплат за качество работы с учетом требований Бюджетного послания Президента РФ Федеральному Собранию РФ от 27.06.2012 г.;

— обеспечение открытости информации о показателях эффективности деятельности работников образовательных учреждений через официальные сайты органов управления образованием и самих учреждений;

— анализ моделей и практик внедрения и реализации эффективного контракта с руководителями и другими категориями работников образовательных учреждений, выявление лучших из них для популяризации.

Осуществление названных мер по внедрению системы эффективных контрактов с работниками образовательных учреждений позволит планомерно работать над достижением целевых показателей уровня средней заработной платы по региону для различных категорий работников образовательных учреждений, определенных Указом Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 года № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики», способствуя повышению качества образования и развитию кадрового потенциала системы образования.

Анализ текстов нормативных актов городского, районного и локального уровня по обеспечению перехода на «эффективный контракт» с руководящими и основными категориями работников образовательных организаций дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования, находящихся в открытых информационных источниках, позволяет сделать следующие выводы:

1. Анализ примерных и обязательных показателей эффективности деятельности образовательных организаций, руководителей и педагогических кадров, разработанных в администрациях районов и образовательных организациях, доказывает, что преемственность (как сквозная цепочка

показателей) обеспечивается на уровне Санкт-Петербурга как субъекта РФ, поддерживается на уровне районов города и фактически сохраняется на уровне образовательных организаций при оценке педагогов. Таким образом, разработанные в образовательных организациях показатели эффективности деятельности находятся в логике формирования единой системы показателей эффективности.

2. При формировании перечня показателей эффективности в основном учитываются критерии, используемые в системе оценки качества образования и специфика основной образовательной программы (далее — ООП), имеющих в образовательных организациях. Вместе с тем, показатели качества труда основных работников не учитывают показатели качества услуги, реализуемой образовательной организацией, которые в свою очередь разрабатываются на основе требований соответствующего ФГОС к ООП, к условиям реализации ООП, к образовательным результатам учащихся.

3. При определении критериев и показателей эффективности происходит смешение понятий «качество результатов деятельности» и «эффективность деятельности». Практики по-прежнему остаются в границах проблемного поля качества образования, предлагая показатели, отражающие набор непосредственных результатов деятельности образовательной организации, в значительной части, образовательных результатов. Зачастую предлагаемые показатели эффективности деятельности педагогических работников воспроизводят тот набор параметров, по которым проходит аттестация, то есть не выделяется специфика цели оценки — определение эффективности деятельности.

4. «Управление по результатам» было провозглашено главным методологическим принципом административной и бюджетной реформ в России. Однако если экономия бюджетных затрат на практике априори признается свидетельством более высокой эффективности в образовании, то вопрос о результатах деятельности в контексте оценки эффективности представляет собой главную сложность. В образовании мы сталкиваемся с ситуацией неопределенности и качественной неоднородности самого основного понятия — результата. Даже в

непосредственном результате деятельности школы — образовательных достижениях школьников — в настоящее время сложно выделить вклад самого образовательного учреждения. Не менее сложно зафиксировать и результаты деятельности учителя.

5. Наблюдается непонимание актуальной ситуации с оценкой эффективности образовательной организации и в целом, и при заключении эффективного контракта с педагогами и руководителями ОУ в частности. Смещение юридической и содержательной (смысловой) стороны вопроса приводит к тому, что основные проблемы практики видят именно в правовом аспекте нового оформления трудовых отношений с работниками образовательных учреждений. Нет осознания, что эффективный контракт — это инструмент управления, который может существенно помочь руководителю в повышении мотивации педагогов к более успешной деятельности в интересах всей организации.

6. Право образовательных организаций самим разрабатывать критерии и показатели эффективности деятельности создает условия для более обоснованной разработки проектов и программ развития организаций. К сожалению, ни в одном из представленных в открытых источниках материалов, нет указания на оценку вклада работников в создание и реализацию проектов и программ развития образовательной организации.

7. Введение «эффективного контракта» влечет определенные издержки, связанные с необходимостью регулярного оценивания достижения показателей качества, результативности и эффективности работы каждого работника. Эти издержки могут быть минимизированы путем использования при оценивании электронных инструментов и соответствующего программного обеспечения.

Примечание: список литературы (27 названий) приведен в электронной версии сборника.

## Возможности эффективного контракта в профессиональном развитии руководителей

**Аннотация.** В статье рассматривается возможность применения критериев и показателей эффективного контракта для оценки динамики профессионального развития руководителей образовательных учреждений. Сделана попытка установить корреляцию понятий «эффективный контракт» и «профессионального развития». Представлены некоторые результаты внедрения эффективного контракта в контексте повышения профессиональной компетентности руководителей образовательных учреждений.

**Ключевые слова:** эффективный контракт, профессиональное развитие, профессиональная компетентность, рефлексивный компонент профессиональной компетентности, эффективность профессиональной деятельности руководителя образовательного учреждения.

Систему мотивации и стимулирования развития профессиональных компетентностей педагогических работников всех категорий можно с полным правом отнести к проблемам развития образования во всем мире.

В настоящее время данная проблема рассматривается в Российской Федерации на государственном уровне в рамках поддержки образования, направленной на повышение результативности деятельности педагогических работников и в соответствии с этим увеличения их заработной платы.

Программа поэтапного совершенствования оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях на 2012–2018 годы предполагает актуализацию квалификационных требований и компетентностей, необходимых для оказания государственных (муниципальных) услуг, организацию соответствующей профессиональной переподготовки и повышение квалификации работников образовательных организаций наряду с

совершенствованием системы оплаты труда и разработкой систем оценки эффективности деятельности работников, что является основой для использования принципов эффективного контракта [4].

При оценке эффективности образовательной системы необходимо оценивать и экономическую эффективность, и социальные эффекты образовательной деятельности образовательной организации. Во многих международных исследованиях сегодня под эффективной школой понимается образовательное учреждение, нацеленное на достижение наилучших образовательных результатов у максимального числа учащихся. Эффективное руководство и управление рассматриваются как важные условия для достижения целей, установленных школам заинтересованными сторонами. Стратегия управления профессиональным развитием руководителей, которое понимается как создание необходимых условий и стимулов для непрерывного развития руководителей по мере развития образовательной системы, в том числе и районного/муниципального уровня, в эффективных образовательных системах основывается на двух составляющих: формировании и развитии управленческих компетентностей и инициировании и поддержании инновационных процессов, инновационных педагогических практик.

В настоящий момент разработан и внедряется механизм оценки деятельности руководителя образовательной организации — «эффективный контракт». В отношении каждого руководителя уточняются и конкретизируются его трудовая функция, показатели и критерии оценки эффективности деятельности, устанавливается размер стимулирующих выплат за их выполнение. Причем уточнения происходят на регулярной основе, т. е. критерии и показатели, учитываемые в эффективном контракте, подвержены редактированию в зависимости от реальной ситуации в образовательной системе.

Общий концепт применения эффективного контракта заключается в использовании материального стимулирования для обеспечения качества и результативности деятельности, как работников, так и образовательных организаций в целом на основе индивидуального анализа конкретных



результатов. Цель эффективного контракта — оптимизация соотношения «трудовые усилия / заработная плата». Однако нам кажется возможным рассматривать не только экономическую составляющую внедрения эффективного контракта для стимулирования профессионального развития педагогических работников.

Термин «профессиональное развитие» довольно давно и широко используется в зарубежной литературе по управлению, а сейчас применяется и в работах отечественных исследователей. Данный термин имеет два значения: критерий развития руководителя и процесс формирования и развития профессиональных компетентностей. Ориентируясь на второе значение, необходимо рассматривать профессиональное развитие руководителей как процесс, при котором формируются и развиваются способности руководителя к управлению образовательной организацией и лидерству в педагогической деятельности на основе повышения квалификации. Если традиционное повышение квалификации проявляется в освоении новых знаний и умений, то профессиональное развитие и его результаты проявляются в функциональной грамотности, в применении знаний в практической деятельности. Оно не является личным делом только руководителя, так как от уровня профессионального развития руководителей зависит повышение эффективности функционирования всей образовательной системы района / муниципального округа, образовательной организации. Профессиональное развитие теснейшим образом связано с развитием профессиональной компетентности, которая является интегральным профессионально-личностным качеством и включает в себя следующие компоненты: мотивационный, когнитивный, операционный, личностный и рефлексивный. Фактически процесс профессионального развития направлен на развитие всех компонентов профессиональной компетентности.

По нашему мнению, реализация эффективного контракта позволит установить взаимосвязь между качеством предоставляемых услуг и эффективностью деятельности руководителя, уровнем его профессионального

развития, а также осуществлять мониторинговое сопровождение процесса профессионального развития руководителей, так как компоненты профессиональной компетентности развиваются и проявляются в процессе деятельности и отражаются на результатах функционирования образовательного учреждения.

Необходимо отметить, что в последние годы несколько формализовался процесс непрерывного профессионального развития руководителей образовательных учреждений, включения их в процесс получения и обновления знаний. Не ставя цели анализа причин данной ситуации, можно сказать, что ключевой момент этого прецедента прежде всего в том, что загруженность руководителей в столь сложный период не позволяет лидерам «отвлекаться» на собственное обучение [9]. Принимая во внимание данный фактор, мы посчитали возможным использовать информацию по анализу критериев и показателей эффективности в рамках эффективного контракта для учета динамики профессионального развития, чтобы не перегружать руководителей дополнительными исследованиями и мониторингами. Мониторинг деятельности руководителей образовательных организаций является особой проблемой, связанной с характером этой деятельности. Р. Э. Маккормик и Р. Э. Майнерс отмечают, что образовательные организации производят услуги, осуществлять мониторинг которых затруднительно. Оцениваться должны не усилия, а результаты, оценивать должны не администраторы, а коллеги [3]. Эффективный контракт предоставляет возможности оценки деятельности руководителей по результату. В практике Выборгского района эта оценка осуществляется в два этапа: через самоанализ руководителя по критериям и показателям и через оценку комиссии, в состав которой входят представители учредителя, руководители образовательных организаций, представители педагогической общественности.

Конечно, необходимо учитывать, что форма оценки профессионального развития в формате эффективного контракта в основном принимает во внимание качественные показатели результатов деятельности образовательной

организации и в недостаточной степени учитывает уровень профессиональной компетентности самого руководителя. Но все же достоинство введения эффективного контракта в том, что анализ деятельности осуществляется на регулярной основе, что придает ему характер постоянного мониторинга.

В последнее время в теоретических источниках по проблемам развития компетентностей педагогических кадров представлены данные о недостаточном развитии рефлексивного компонента, следовательно, профессиональное развитие должно быть инициировано органами управления образованием через независимую оценку, постоянный мониторинг деятельности руководителей, возможности для которого предоставляет, в том числе, и эффективный контракт. Рационально построенные процедуры контроля и оценки профессиональной деятельности директора образовательной организации и ее результатов способны обеспечить изменение не только деятельности, но и самосознания руководителей за счет формирования адекватной самооценки.

Введение эффективного контракта предоставило определенные условия по развитию рефлексивного компонента компетентности, так как руководитель получил возможность оценивать собственную деятельность по критериям и показателям, не допускающим двойного толкования, выбирать стратегию деятельности, исходя из адекватной оценки себя и конкретной ситуации. Руководителям на стадии перехода на эффективный контракт была предоставлена возможность участия в разработке критериев и показателей для учета специфики деятельности образовательных организаций различного типа. На стадии реализации руководители оказались в условиях необходимости проведения регулярного самоанализа собственной деятельности и получили возможность сопоставить свою самооценку с внешней оценкой комиссии.

На сегодняшний день в Выборгском районе Санкт-Петербурга оценка эффективности деятельности руководителей была проведена трижды: в декабре 2013 года, июне и декабре 2014 года. Анализ представленных самоанализов показал, что в декабре 2013 года 51 % руководителей поставил себе оценку значительно выше по сравнению с оценкой, данной комиссией по

оценке эффективности труда руководителей, в июне 2014 — уже только 15 % руководителей завысили себе оценку, а в декабре 2014 — 8 %. Данная динамика, по нашему мнению, может являться свидетельством развития способности руководителей оценивать собственную деятельность. Однако нельзя сбрасывать со счетов и вероятность того, что руководители попросту приспособились к внешней оценке. Существует риск того, что результаты самоанализа в процессе реализации эффективного контракта будут не вполне достоверны. Поэтому для оценки динамики профессионального развития нужно использовать данные эффективного контракта в совокупности с мониторингом запросов руководителей на повышение квалификации, управленческой активности руководителей и реализацией программ саморазвития.

При ответе на вопросы «Мониторинга рынков образования», выполненного в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2012–2014 годах своими приоритетными обязанностями директора школ назвали общую оценку качества работы учреждения, управление бюджетом школы и оценку качества работы учителей. То есть мы можем говорить о том, что руководители не принимают во внимание тот факт, что профессиональное развитие является необходимой и обязательной составляющей деятельности специалиста. Обращает на себя внимание, что профессиональная и управленческая активность вообще не названа руководителями в числе своих приоритетов [2].

Анализ материалов самооценки руководителей нашего района показывает, что сами руководители высоко оценили свою профессиональную и управленческую активность. Однако применение конкретных критериев, не допускающих двойного толкования: наличие опубликованных материалов, обобщающих управленческий опыт руководителя, выступления руководителя на научно-практических конференциях, семинарах, круглых столах, проведение мастер-классов на районном, региональном, всероссийском и международном уровнях, организация и проведение на базе ОУ мероприятий

районного, городского, всероссийского и международного уровней, показало, что руководители переоценивают уровень своей активности. Анализ состояния районной системы повышения квалификации свидетельствует, что введение данных критериев в эффективный контракт привело к росту профессиональной активности руководителей образовательных организаций: по инициативе директоров в районе создано профессиональное сообщество по решению актуальных задач, стоящих перед образовательными учреждениями, организован ряд профессиональных конкурсов, увеличилось число публикаций. Фактически мы можем говорить о развитии мотивационной составляющей компетентности руководителя.

Сегодня мы также можем отметить рост активности руководителей в организации своего профессионального развития: более востребованными становятся краткосрочные курсы, консультации, тренинги по реализации управленческих задач. В 2014 году тренинги прошли 23 директора школ (39 % от общего числа руководителей) и 102 руководителя второго уровня. Считаем допустимым говорить о том, что введение эффективного контракта способствует переходу системы повышения квалификации в районе к реализации посттехнократической модели непрерывного образования, так как возрастает востребованность неформальных и информальных форм обучения.

Рассматривая возможности, которые предоставляет внедрение эффективного контракта, нельзя не сказать и о рисках. Попытка создать единую иерархическую структуру управления образованием, единую систему оценки качества как отраслевой системой производства образовательных услуг может привести к «работе на показатель». Причем, учитывая специфику отрасли образования, это может привести к разрушительным последствиям. Формальное внедрение критериев и показателей эффективного контракта может настроить на достижение установленных «сверху» показателей, заслонив собственно образовательное учреждение, личности руководителя, педагогов и учащихся.

## Список литературы

1. Алмазова Е. Ю. Информационно-методический центр в современных условиях // «Школа управления образовательным учреждением» 2012. № 6 (16).
2. Деркачев П. В., Пинская М. А. Внедрение эффективного контракта. Состоявшиеся и нереализованные ожидания // «Управление школой». 2014. № 7.
3. Маккормик Р. Э., Майнерс Р. Э. Управление университетом: взгляд с точки зрения прав собственности // Контракты в академическом мире. Сост. и науч. ред. М. М. Юдкевич. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2011.
4. Масыч М. А., Шевченко И. К. Принципы и возможности применения эффективного контракта в высшей школе // Экономика и менеджмент инновационных технологий. 2013. № 12. URL: <http://ekonomika.snauka.ru/2013/12/3503> (дата обращения: 11.03.2015).
5. Тринитатская О. Г., Захарова Л. Г. Управление качеством подготовки руководителей образовательной организации к инновационной деятельности // Письма в Эмиссия. 2015. URL: <http://www.emissia.org/offline/2014/2134.htm>
6. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» // URL: <http://www.rg.ru/2012/05/09/nauka-dok.html> (дата обращения: 10.03.2015).
7. Указ Президента РФ от 07.05.2012 № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики» // URL: <http://www.rg.ru/2012/05/09/soc-polit-dok.html> (дата обращения: 10.03.2015).
8. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 26 ноября 2012 г. № 2190-р «Об утверждении Программы поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях на 2012–2018 годы // URL: <http://www.rg.ru/2012/12/04/oplata-site-dok.html> (дата обращения: 10.03.2015).
9. Чечель И. Д., Потемкина Т. В., Фирсова М. М. Управленческая компетентность руководителей образовательных организаций: Монография / Под. ред. И. Д. Чечель. М.: АПКиППРО, 2014.

## **3.2. Проблемы повышения квалификации учителей общественных дисциплин**

**Жебровская Ольга Олеговна**

### **Исследования уровня освоения и уровня применения учителями образовательных технологий в контексте современных дидактических концепций**

**Аннотация.** В статье рассмотрены результаты исследования, посвященного изучению уровня освоения и уровня применения педагогическими работниками образовательных организаций общего образования образовательных технологий в условиях реализации ФГОС. Представлены подходы к систематизации дидактических концепций, образовательных технологий. Очерчен круг проблем, определенных в ходе исследования.

**Ключевые слова:** дидактические концепции, образовательные технологии, уровень освоения, уровень применения образовательных технологий.

Тема образовательных технологий крайне актуальна сегодня. И это не только дань современной дидактической моде, попытка назвать известные всем вещи по-новому. Это реальность, вызванная, во-первых, сложностью такого уже хорошо (на первый взгляд) исследованного феномена, как образовательные технологии, во-вторых, необходимостью постоянного принятия педагогическими работниками нового в этой сфере, постоянного профессионального развития. Третья проблемная сторона образовательных технологий — их недостаточная психолого-педагогическая обоснованность, их оторванность от учебных стратегий школьника. А четвертая — восприятие образовательных технологий значительной долей педагогов как чего-то лишнего, мешающего учить детей.

Учителя (к счастью, не все) не всегда понимают, что технологичность как раз и призвана решить многие проблемы и облегчить их нелегкий труд, которые стал

еще сложнее с переходом на новые образовательные стандарты. Те же, кто использует образовательные технологии, слишком часто не учитывают особенности детей, учебные стратегии, которые у детей сформировались или не сформировались, особенности содержания и деятельностной составляющей предмета, особенности самих технологий, не видят тех условий, при соблюдении которых образовательные технологии будут наиболее эффективны. Зачастую отторжение начинается уже при использовании термина «технология», а разноречивой, царящей в учительских статьях, рабочих программах и других материалах, не поддается никакому описанию. Довольно сложно найти материалы оригинальные, не созданные методом copy-paste (эту «технологию», увы, освоили многие), включающие конкретные сведения о технологической основе, а не размышления о ее актуальности.

Размышляя о том, «что заставило педагогическую мысль выйти на технологический уровень», о возможности «тонких операционных воздействий», замечательный педагог, теоретик и практик, Н. Е. Щуркова отмечает: «Такой шаг произведен в силу удивительной сложности и тонкости человека как социально-психологического феномена. И нет иной причины. Если бы любое достижение культуры — будь это привычка мыть руки перед едой или теорема Пифагора, или же эстетическое правило композиционного центра — усваивалось человеком прямым порядком и заимствовалось бы личностным миром ребенка непосредственно и просто, то надобности в разработке тонких операционных воздействий не было бы ни в методике преподавания школьных дисциплин, ни в методике управления воспитательными учреждениями, ни в системологии воспитательного процесса, и даже дидактика обходилась бы прямыми указаниями на то, что следует сообщать и чему следует научить ребенка» [Щуркова, 2002, с. 35].

Проблемное поле современных образовательных технологий, конечно же, включает и сложность определения самого феномена технологий (сегодня существует более трехсот определений, принадлежащих разным авторам), и неоднозначность понятий «образовательная технология» и «педагогическая



технология», трудности в создании классификации образовательных технологий (по самым скромным подсчетам, их около сотни). Но в настоящей статье хотелось бы обратиться к проблемам практическим, к тем, с которыми сталкивается учитель в своей профессиональной деятельности.

Среди них хотелось бы отметить следующие:

1) недостаточную подготовку учителя именно в сфере практического применения образовательных технологий и теоретического освоения дидактических концепций;

2) низкие темпы профессионального развития в технологической сфере (слабую мотивацию учителя к освоению нового, отсутствие времени, непрофессионализм организаторов курсов повышения квалификации и преподавателей, проблемы в распространении интересного педагогического опыта и снижение качества учительских разработок при увеличении их количества);

3) проблемы выбора наиболее адекватных и эффективных в конкретной образовательной ситуации технологий;

4) сложности понимания учителем психологических оснований образовательных технологий;

5) недостаток диагностических и оценочных материалов, позволяющих объективно измерить полученные образовательные результаты [Манько, 2000, с. 39, Поташник, 2009, с. 14].

В 2012–2014 гг. на кафедре психологии и педагогики личностного и профессионального развития было проведено исследование (Бордовская Н. В., Жебровская О. О.), касающееся понимания, освоения и применения учителями различных дидактических концепций (и образовательных технологий в рамках этих концепций) [Бордовская, Жебровская, 2013, с. 64]. Проблема исследования состояла в поиске ответа на вопрос: на какие дидактические концепции школьные учителя опираются в своей работе чаще всего, и насколько при этом они компетентны в такой работе. Мы выделили пять групп дидактических концепций по практической направленности. В рамках каждой группы выделено по три

варианта дидактических концепций в зависимости от широты охвата объекта изменения. Таким образом, в дидактическое пространство для анализа степени сформированности дидактической компетентности школьных учителей попало 15 концепций, активно применяемых в российской школьной практике (таблица 1).

Таблица 1

**Систематизация дидактических концепций, реализуемых в практике российских учителей (по направленности и широте изменения отдельных объектов процесса обучения)**

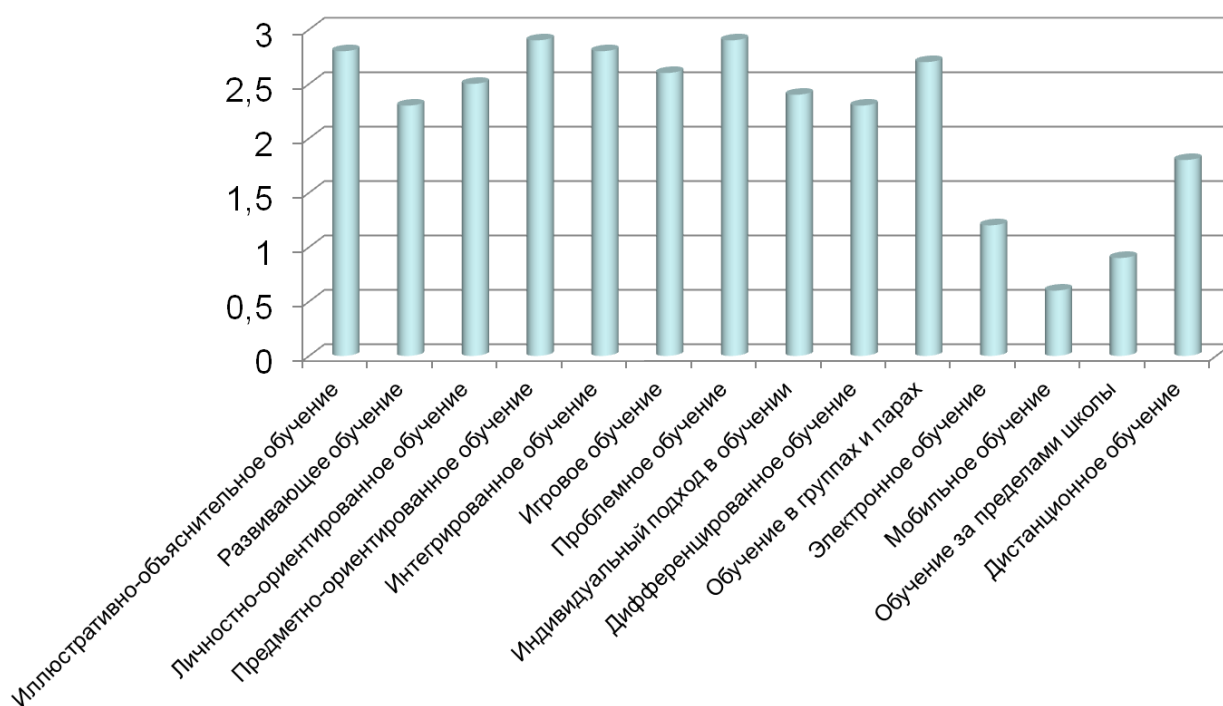
№	Направленность дидактической концепции на совершенствование практики — объекта процесса обучения	Широта охвата научного объяснения действий по совершенствованию выбранного объекта процесса обучения		
		<i>В рамках отдельных элементов</i>	<i>В рамках нескольких элементов</i>	<i>В рамках всего объекта анализа процесса обучения</i>
1	Цели обучения и процесс их достижения			
	Усложнение целей обучения как ожидаемого результата и характер изменения процесса их достижения	Знания, умения и навыки	Развитие внимания, памяти, мышления учащихся и умений самостоятельно учиться	Реализация личностного потенциала, проявление индивидуальности и личностный рост учащихся
	Концепции	Объяснительно-иллюстративное обучение	Развивающее обучение	Личностно-ориентированное обучение
2	Содержание образования (отбор и структурирование в процессе обучения)			
	Усложнение содержательного аспекта обучения	На уровне работы учителя и учеников с конкретным предметно-научным содержанием	На уровне взаимосвязи содержания нескольких областей научного знания или сфер деятельности	Комбинация предметного и интегрированного обучения
	Концепции	Предметного обучения	Интегрированного обучения	Профильного обучения
3	Методы и средства обучения			
	Изменение метода или средства обучения с новыми педагогическими возможностями	Методы и средства традиционного включения учеников в учебную деятельность	Методы и средства активизации творческой познавательной деятельности	Методы и средства активизации практико-ориентированной учебной деятельности социальной

		познавательного или практического характера		направленности с элементами поиска и творчества
	Концепции	Игрового обучения	Проблемного обучения	Контекстного обучения, проектного обучения
4	Взаимодействие учителя и учащихся в учебном процессе			
	Организация взаимодействия учителя с учениками	Взаимодействие учителя с одним учеником	Взаимодействие учителя с группой учащихся, распределение которых возможно по разным основаниям	Взаимодействие учителя с различными группами учащихся
	Концепции	Индивидуального обучения	Дифференцированного обучения как углубленного изучения учебных дисциплин или компенсаторного обучения детей с проблемами разного рода	Разноуровневого обучения как сочетания коллективной, групповой и индивидуальной работы учителя с учениками в ходе взаимодействия со всем классом
5	Учебная среда, в которой осуществляется учебный процесс			
	Создание учебной среды	В границах школьной образовательной среды при опосредованном взаимодействии учителя и учащихся	За пределами школьной образовательной среды при непосредственном взаимодействии учителя с учениками	В условиях школы, так и, возможно, за ее пределами, как при непосредственном, так и опосредованном взаимодействии учителя с учениками
	Концепции	E-learning (передача и освоение учебной информации с помощью современных электронных средств)	Outdoor learning	Дистанционного обучения

Наиболее часто используемыми и освоенными учителями оказались объяснительно-иллюстративное, предметное, игровое и разноуровневое обучение, наиболее традиционные виды, но, тем не менее, предполагающие включение образовательных технологий (диаграмма 1).

Диаграмма 1

**Готовность учителей к реализации образовательных технологий  
в рамках дидактических концепций**



При проведении курсовой подготовки в СПбАППО, на базе РГПУ им. А. И. Герцена, ИМЦ различных районов, отдельных образовательных организаций, слушателям предлагалось назвать технологии, которые они используют в своей профессиональной деятельности. Наиболее часто называли технологию развития критического мышления, технологию индивидуального подхода, здоровьесберегающие технологии, технологию проблемного обучения, технологию работы в группах, игровые технологии, но объяснить, как именно работает та или иная технология, учителя не могли.

Психолого-педагогические проблемы применения образовательных технологий начинаются с понимания сложности их теоретического осмысления и

практического воплощения педагогами, а в реальности ФГОС эти проблемы еще более усиливаются. Здесь особенно важно обратиться к пониманию сущности образовательной технологии:

- схема предметно-преобразующей педагогической деятельности;
- целенаправленное использование предметов, приемов, средств, событий, отношений для повышения эффективности педагогического процесса;
- систематизированное использование людей, учебных методов и оборудования для решения педагогических проблем;
- системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогической цели;
- проект определенной педагогической системы, реализуемый на практике [Бордовская и др., 2013, с. 3].

Образовательная технология, к сожалению, не может сегодня обеспечивать «реальное взаимодействие педагога с детьми как решающий фактор взаимодействия детей с окружающим миром, посредством тонкого психологически оправданного «прикосновения к личности», искусством которого владеет педагог» [Щуркова, 2002, с. 40]. А поэтому проблемы, обозначенные в этой статье пунктиром, должны стать центром внимания системы педагогического образования, повышения квалификации, сопровождения профессиональной педагогической деятельности, индивидуальной работы с учителем.

Возможно, одним из способов повышения эффективности применения образовательных технологий может стать не теоретическое обучение педагогов, не проведение занятий на основе деятельностного подхода (что бывает трудно воспринято самими слушателями), но и организация стажировок, посещение уроков методистами, научными работниками именно с методическими, а не административными, аттестационными или иными целями.

1. *Бордовская Н. В., Жебровская О. О.* Современные дидактические концепции в содержании педагогического образования и готовность учителя к их применению / Н. В. Бордовская, О. О. Жебровская // Высшее образование сегодня, 2013. № 11. С. 63–68.
2. *Манько Н. Н.* Теоретико-методические аспекты формирования технологической компетентности педагога: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Н. Н. Манько. Уфа, 2000.
3. *Поташник М. М.* Управление профессиональным ростом учителя в современной школе // Методическое пособие. М.: Центр педагогического образования, 2009.
4. Современные образовательные технологии (учебное пособие) / Под ред. Н. В. Бордовской. М.: Кнорус, 2013.
5. *Щуркова Н. Е.* Педагогическая технология. М.: Педагогическое общество России, 2002.

**Бриткевич Маргарита Сергеевна**

**Обоснование выбора формы диссеминации инновационного педагогического опыта**

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема распространения и передачи инновационного педагогического опыта в контексте поиска способов осуществления этого процесса, представлен алгоритм нахождения оптимальной формы диссеминации, обусловленной целями и задачами, стоящими перед педагогом-инноватором.

**Ключевые слова:** диссеминация, инновационный педагогический опыт, формы диссеминации.

В условиях реформирования современного российского образования огромную роль приобретает распространение опыта инновационной педагогической деятельности, которое, в соответствии с инициативой «Наша новая школа», может рассматриваться в качестве одного из важнейших ресурсов модернизации системы образования в целом и, в частности, в аспекте проблемы непрерывного педагогического образования. В соответствии с этим одной из важнейших задач является оптимизация процесса распространения опыта инновационной педагогической деятельности, определение условий его ассимиляции и творческой переработки педагогическим сообществом.

Важно, что диссеминация инновационного педагогического опыта является одной из основных задач приоритетного национального проекта «Образование», в котором отмечается, что инновационный опыт педагогической деятельности — это ресурс развития образования. Вот почему важно актуализировать его потенциал в образовательной практике.

В последнее время в педагогической науке и практике активно используется термин *диссеминация*, которым обозначены процессы распространения опыта. Возникла необходимость в том, чтобы учитель развивал в себе способности осмыслить, описать и знать возможности распространения своего опыта. Это важно не только для самого профессионала, но и для педагогического сообщества в целом. Видение себя в контексте своего опыта и опыта других, причем на разных уровнях, не исключая международный, дает мощный стимул для достижения новых профессиональных результатов и получения нового качества образования.

*Диссеминация* (от лат. *disseminatio* — рассеивание или распространение путем посева) представляет собой процесс, направленный на то, чтобы донести идеи, методы осуществления, продукты и результаты опыта инновационной педагогической деятельности до целевой аудитории.

**В настоящее время возрастает потребность в технологизации распространения инновационного педагогического опыта, что соответствует одной из основных тенденций развития современного отечественного образования в целом. Как отмечают Г. А. Игнатьева и О. В. Тулупова, «специфическая задача современного этапа развития педагогического опыта состоит в том, чтобы, опираясь на уже имеющиеся теоретические подходы, содержащие закономерности, критерии, принципы его обобщения создать гибкую технологию работы с ним, чтобы, сохранив творческую природу опыта, сделать его технологичным, а это значит воспроизводимым в массовой практике» [Игнатьева Г. А., Тулупова О. В.].**

На основе анализа литературы были выявлены и систематизированы *основные формы диссеминации*, реализуемые в современных условиях российского образования:

- педагогическая экспертиза инновационных технологий и концепций [Куценко-Барскова Л. Б., 2006 и др.];
- создание информационно-методических ресурсов, содержащих обобщенный инновационный педагогический опыт [Брусилев А. В., 2009; Бутова Ю. И., Штенгауэр И. А., 2008; Запятая О. В., Илларионова Т. Ф., Карпович Д. И., 2007; Зоткин А. О., Климутина А. С., 2008; Распопова С. Н., Донецкова Е. В., 2009 и др.];
- поддержка и создание условий для обучения педагогов, осваивающих инновационный опыт [Киселева Р. А., 2008; Трофименко Т. И., 2010; Шкерина Г. А., 2010 и др.];
- организационно-методическое сопровождение деятельности по распространению инновационного педагогического опыта [Букина И. И., 2010; Пахомова Е. М., 2005 и др.].

Среди *каналов диссеминации* наиболее распространенными являются информационные и коммуникационные, а также различные профессиональные события, организация ознакомительных и обучающих семинаров, специальные программы обучения и экспертизы — оценка, сопровождение, поддержка



субъектов диссеминации. Среди *аспектов диссеминации*, помимо участия педагогов в различных видах деятельности, целью которых является презентация и распространение опыта, следует отметить и внутриличностные аспекты, такие как внутренняя неудовлетворенность педагогом своей деятельностью, которая может послужить стимулом для участия в диссеминации; критическое переосмысление своего опыта, столкновение с ним как с фактором регресса в профессии. Подобные затруднения могут усилить мотивацию к инновационной деятельности как тех, кто передает опыт, так и тех, кто его перенимает.

Итак, анализ литературы и образовательной практики показал, что *формами диссеминации* может быть как постоянно осуществляемая педагогическая деятельность, так и специально организованная в рамках определенного проекта. В таблице № 1 обобщены различные формы диссеминации инновационного педагогического опыта.

Таблица 1

**Формы диссеминации инновационного педагогического опыта**

<b>Форма</b>	<b>Содержание</b>
Семинар-практикум, организационно-деятельностная игра	Мастер (учитель, передающий опыт) проводит занятия с коллегами.
Педагогический клуб (студия)	Добровольное сообщество педагогов-единомышленников, разделяющих идеи мастера, который является организатором и ведущим. Общение происходит в форме дискуссий, обсуждений и т. п.
Мастер-классы	Применяется мастером для демонстрации и обучения коллег нестандартным педагогическим приемам и технологиям. Цель — передать концептуальную идею, повысить мотивацию, стимулировать к творческому педагогическому поиску.
Аукцион «педагогических идей»	Долгосрочный проект, в котором участвует весь педагогический коллектив. Педагоги выполняют определенные задания, готовят материалы для демонстрации (фрагменты уроков, внеклассных мероприятий и др.). Используются возможности аудио- и видеозаписи. Эксперты (жюри) оценивают идеи в соответствии с разработанными критериями.
Творческие группы	Объединение педагогов, в которое могут входить как учителя-практики, так и методисты, ученые, управленцы. Цель — решить актуальную педагогическую проблему средствами инновационного педагогического опыта.
Банк педагогического опыта (педагогических идей)	Сбор, обобщение и систематизация материалов, описывающих инновационный педагогический опыт (может быть как в печатном, так и в электронном виде).

Печатная продукция	Методическая литература, книги, альбомы и др.
Электронные образовательные ресурсы	Сайты, коллекции, сетевое сообщество и т. п.
Фестивали инновационного педагогического опыта	Активная форма обмена информацией, опытом, идеями на разных уровнях (муниципальном, городском, региональном, международном)
Школа инновационного опыта (как для молодых педагогов, так и со стажем).	Программа Школы может включать мастер-классы, видеолекции, семинары-практикумы, тренинги, пробы и т. п.

В таблице № 1 показано, что инновационный опыт, выступающий объектом диссеминации, может быть представлен в форме технологий, методик, моделей, концепций, которые отвечают, как минимум, следующим требованиям: доступность, адресность, функциональность, принципиальная отчуждаемость и возможность передачи [Моисеев А. М., 2003, с. 38].

Следует отметить, что распространению подлежит только такой опыт, который отвечает признакам инновационного педагогического опыта, которому присущи:

- актуальность и перспективность;
- новизна в постановке целей, отборе содержания, выборе средств и форм организации педагогического процесса;
- соответствие основополагающим положениям современных социальных наук;
- устойчивость, стабильность положительных результатов;
- возможность творческого применения опыта в сходных условиях, его переносимость на другие объекты;
- оптимальное расходование сил, средств и времени педагогов и воспитанников для достижения положительных результатов;
- оптимальность опыта в целостном социально-педагогическом процессе [Загвязинский В. И., Атаханов Р. А., 2001, с. 141].

Однако зачастую перед педагогом / педагогическим коллективом стоит проблема: какую форму диссеминации инновационного опыта выбрать? Прежде чем сделать выбор, необходимо ответить на ряд вопросов:

1. Каковы цели педагога-инноватора? На решение каких задач сориентирована педагогическая деятельность?
2. Какие типы деятельности передаются (исследовательская, проектная, творческая, эвристическая и т. д.)?
3. Формированию каких профессиональных компетенций способствует предлагаемая в опыте модель/технология/метод/прием и т. п.?
4. Каковы особенности организации образовательного процесса учителем-инноватором?
5. Каковы особенности инновационной педагогической деятельности (методы, приемы, техники, их взаимообусловленность и целесообразность)?
6. Каковы особенности деятельности обучающихся (как обеспечивается мотивация, как происходит диссеминационный процесс, каков объем самостоятельной работы, как организуется рефлексия и т. д.)?
7. Каковы критерии и способы оценивания промежуточных и конечных результатов?
8. Какими дидактическими материалами и учебной литературой обеспечен процесс?
9. Кто адресат данного опыта?

Ответы на поставленные вопросы являются своего рода алгоритмом выбора нужной формы диссеминации инновационного педагогического опыта. В целом, выбор форм диссеминации инновационного опыта учителей обоснован следующими положениями.

Диссеминация педагогического опыта — это системно организованная, целенаправленная деятельность по распространению новых идей, концепций, методов и технологий с целью усовершенствования и развития педагогической деятельности в целом и профессиональной деятельности учителей в частности.

Педагогическими условиями эффективной диссеминации инновационного профессионального опыта учителей опыта являются:

- принципиальная отчуждаемость и соответствие распространяемого опыта требованиям, предъявляемым к инновационному педагогическому опыту;
- деятельная активность субъектов диссеминации;
- готовность педагога-реципиента к восприятию и освоению инновационного опыта;
- готовность педагога-носителя инновационного педагогического опыта к его концептуализации и распространению;
- рефлексия результатов диссеминационного процесса.

В заключении можно добавить, что профессиональное развитие невозможно без осмысления педагогом своего опыта, без потребности его передать и им поделиться с коллегами.

### *Список литературы*

1. *Брусилов А. В.* Положение о внесении передового педагогического опыта в районный банк данных // Журнал руководителя управления образованием. 2009 (I полугодие). Ч. III. С. 8–12.
2. *Букина И. И.* Диссеминация инновационного опыта в системе образования как ресурс развития учительского потенциала // Методист. 2010. № 4. С. 19–21.
3. *Бутова Ю. И., Штенгауэр И. А.* Муниципальный ресурсный центр новая институциональная форма диссеминации инновационного опыта // Методист. 2008. № 5. С. 16–19.
4. *Загвязинский В. И., Атаханов Р. А.* Методология и методы психолого-педагогического исследования. М.: Академия, 2001.
5. *Запятая О. В., Илларионова Т. Ф., Карпович Д. И.* Технология описания педагогического опыта // Методист. 2007. № 7. С. 2–7.
6. *Зоткин А. О., Климутина А. С.* Как сформировать сеть ресурсно-внедренческих центров инноваций в образовании? // Национальный проект «Образование». 2008. № 2. С. 61–63.
7. *Игнатьева Г. А., Тулупова О. В.* Педагогический опыт в универсуме инновационной культуры. URL:<http://www.niro.nnov.ru/?id=672> (дата обращения 05.02.2015).

8. *Киселева Р. А.* Региональный мастер-класс как форма диссеминации инновационного опыта управления школой // Методист. 2008. № 8. С. 13–17.
9. *Куценко-Барскова Л. Б.* Практикум по экспертизе инновационной деятельности в образовательных учреждениях. СПб.: ЛОИРО. 2006.
10. *Моисеев А. М.* Диссеминация образовательных ресурсов, созданных в ходе осуществления Мегaproекта «Развитие образования в России» (Среднее образование): Методические рекомендации. М.: Изд-во МГОУ, 2003.
11. *Пахомова Е. М.* Проблемы выявления, изучения, обобщения и распространения педагогического опыта в работе учреждений методической службы // Методист. 2005. № 2. С. 29–33.
12. *Распопова С. Н., Донецкова Е. В.* Результативный педагогический опыт: банк данных // Народное образование. 2009. № 9. С. 109–111.
13. *Трофименко Т. И.* Тьюторское сопровождение сети ресурсных центров как нетрадиционная модель методической службы // Методист. 2010. № 3. С. 26–32.
14. *Шкерина Г. А.* Концептуализация педагогического опыта как инновационная форма повышения квалификации // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 2. С. 334–340.

**Гехтман Александра Львовна**  
**Боровская Наталья Сергеевна**

### **Изменение ценностных установок школьников как фактор влияния на качество повышения квалификации педагогов**

**Аннотация.** Статья посвящена лонгитюдному исследованию ценностных ориентаций школьников.

**Ключевые слова:** ценностные ориентации, ценность.

Суть повышения квалификации педагога заключается в приобретении им новых компетенций и знаний. В теме повышения квалификации учителей

общественных дисциплин, с нашей точки зрения, недостаточно уделено внимание вопросу ценностей, вообще и ценностных установок подростков в частности.

«Понятие ценности скорее, чем любое другое, должно занять центральное место, способное объединить интересы разных наук, касающихся человеческого поведения». Эти слова, утверждающие центральное положение понятия «ценность», принадлежат перу психолога (Rokeach, 1973, p. 3), но сходного мнения придерживались и социологи (например, Williams, 1968), и антропологи (например, Kluckhohn, 1951). Эти ученые рассматривали ценности как критерии, которые используются людьми для выбора и обоснования своих действий, а также для оценки других людей, себя и событий [1].

Именно школа как социальный институт призвана воспитывать будущих граждан так, чтобы их выбор и обоснование действий не приводили асоциальным явлениям. Общественные дисциплины школьной программы должны быть направлены именно на коррекцию ценностных установок школьников, но чтобы начать корректировать, прежде нужно разобраться, каковы ценностные установки сегодняшних старшеклассников.

Психологи отмечают, что ценности и ценностные ориентации как важнейшие составляющие личности и индивидуальности являются индикатором для отслеживания процессов социального и индивидуального изменения, возникающего в результате исторических, социальных и личных событий, позволяют проследить и анализировать все виды деятельности человека, объяснять смену его психологических побуждений.

Согласно теории Ш. Шварца, ценности личности существуют на двух уровнях: на уровне нормативных идеалов и на уровне индивидуальных приоритетов.

- *Первый уровень* более стабилен и отражает представления человека о том, как нужно поступать, определяя тем самым его жизненные принципы поведения.
- *Второй уровень* более зависим от внешней среды, например, от группового давления и соотносится с конкретными поступками человека (Schwartz, 1997).

**Ценности объединяются в систему, представляя собой определенную иерархическую структуру, которая может меняться с**

**возрастом и обстоятельствами жизни. А первичное оформление взглядов, установок и ценностей в некоторую систему приходится как раз на период завершения школьного образования. «Перемены в психическом созревании старших школьников влекут за собой и потребность в мировоззренческой рефлексии, обдумывании системы ценностей, — отмечает А. И. Копытин. — Этот период связан с выработкой мировоззрения и самосознания, на основе полученных прежде знаний» [3].**

**Безусловно, большое значение здесь имеют знания из общественных и гуманитарных дисциплин школьной программы, освещающих многие социальные вопросы.**

---

Хочется согласиться с мнением В. В. Барановой и М. Е. Зеленовой о том, что за последние 10 лет очень изменилась социально-экономическая ситуация в стране, стал иным тот мир, в который должен войти подросток. Изменились нормы и ценности (не только социально-экономические, но и психологические), модели поведения, которые должен освоить ребенок. Вопрос о социализации старшеклассников в современной социально-экономической ситуации, условиях и факторах, способствующих ее успешности, стал таким образом особенно актуальным. Размышления над материалами нашего исследования, попытки рассмотреть полученные результаты с различных точек зрения привели к следующему предположению: в предъявленной картине ценностных ориентаций подростков отражаются столкновения ценностей, происходящие в нашем обществе в последние 15 лет. Они выражаются в противоборстве традиционных, установившихся в советском обществе, ценностей и ценностей «западного образа жизни», весьма энергично насаждаемых с помощью СМИ.

Ориентация на вечные ценности, такие как культура, красота, знания, любовь, добро, традиционно почитаемая и годами формировавшаяся в нашем обществе, подвергается ежедневной проверке на прочность. Многочисленные слоганы, такие как «Бери от жизни все», «Не дай себе засохнуть!», «Ведь ты этого

достойна», «И пусть мир подождет!» и т. п., формируют эгоистические установки, направленность на получение всевозможных удовольствий, желание жить одним днем, жажду обладания материальными благами. Об агрессивности рекламы, о ее негативном воздействии, особенно на неокрепшие сознания детей и молодежи, все чаще и все с большей тревогой говорят психологи. Уже известно, что реклама пропагандирует не товар, но определенный образ жизни, образ поведения, образ мысли. И в этой борьбе вечные ценности оказываются в сложном положении: к ним нужно восходить, это требует труда, преодоления себя, самосовершенствования, в то время как идеалы и нормы, пропагандируемые СМИ — в ток-шоу, рекламах, сериалах — примитивны, а, следовательно, очень легки для усвоения и подражания. Так культура сталкивается с культом посредственности, а вечные ценности — с блестящей мишурой псевдоценностей. И подростки, еще не определившиеся во взглядах, должны сделать свой выбор в этой непростой ситуации [4].

Специалистами ИМЦ Василеостровского района на протяжении 10 лет проводилось лонгитюдное исследование по методике «Ценностные ориентации личности» (Multidimensional scaling) Ш. Шварца в 2005, 2010 и 2015 годах, в исследовании принимали участие учащиеся 9–11-х классов.

За время исследования были опрошены 290 учащихся, 107 юношей и 183 девушки. Учащимся было предложено выполнить тест, содержащий 2 списка ценностей, а также написать маленькое эссе на тему «Ценности вечные и преходящие». Результаты теста подлежали математической обработке, давали стандартизацию ответов, а эссе позволили увидеть отношение к теме ценностей в свободном изложении.

Сравнительный анализ показал, что в ранге ценностей на первом уровне — «нормативных идеалов», то есть ценностей личности на уровне убеждений, оказывающих наибольшее влияние на всю личность, но не всегда проявляющихся в реальном поведении, и на втором уровне — «индивидуальном приоритете», то есть ценностей на уровне поведения, наиболее часто проявляющихся в социальном поведении, стабильным остался показатель по таким критериям, как



«традиции», «конформность», «власть». Респонденты по данным критериям показывают низкую оценку значимости данных ценностей. Также ригидны (стабильны) показатели по критерию «самостоятельность», на протяжении всего исследования данные говорят о высоком уровне его значимости.

Более лабильные (подвижные) результаты лонгитюдного исследования, дают такие критерии, как «доброта», «стимуляция», «гедонизм», «достижения». Если в 2005 и в 2010 годах «доброта», «гедонизм», «достижения» находились на высоком уровне значимости, то в исследовании 2015 года «гедонизм» и «достижения» на уровне нормативных идеалов находятся на низком уровне значимости, что говорит о том, что респонденты готовы принять данные ценности на уровне убеждений, но более высокие оценки на уровне индивидуальных приоритетов показывают, что учащиеся не готовы следовать им.

Нам бы хотелось отметить положительную тенденцию в данном вопросе. По мнению Ш. Шварца, мотивационной целью гедонизма является наслаждение или чувственное удовольствие (удовольствия, наслаждение жизнью) и показатели 2010 говорят о том, что ценность удовольствия у респондентов стоит на первом месте, на втором «самостоятельность», то есть потребность в автономности, независимости, в самостоятельном выборе способов действия, на третьем идет «стимуляция», то есть стремление к новизне и глубокому переживанию, важность своего мнения, независимости, стремление к лучшему. Однако на практике получается, что обучение в школе не приносит им необходимого удовольствия, если учитель хорошо не «простимулировал». А вот по показателям исследования 2015 года можно сказать о смещении ценностей в сторону «универсализма», то есть понимания, терпимости и «доброты», потребности в позитивном взаимодействии, в аффилиации и обеспечении процветания группы «стимуляция» находится на самом низком уровне значимости. Также при сохраняющемся высоком уровне «самостоятельности», эти данные говорят, что учащиеся на уроках готовы не только к тому, чтобы учитель их развлекал и стимулировал к обучению «заинтересуйте меня, тогда я поучусь, а если нет, то зачем мне эта дисциплина, в жизни не пригодится», а к полноценному взаимодействию, к

пониманию необходимости изучения, так как без кругозора в современном мире невозможно быть конкурентоспособным специалистом.

При исследовании гендерных различий можно отметить, что для юношей наиболее значимые оценки были даны по критерию «безопасность», то есть важна стабильность в обществе и в личных и общественных взаимоотношениях, а для девушек более значимы «достижения», то есть проявление компетентности в соответствии с социальными стандартами.

Следующий вывод, который можно сделать по концептуальной организации системы ценностей Ш. Шварца: высокие показатели по критериям «доброта», «универсализм» и «самостоятельность» могут вступать в конфликт с конкурирующими ценностными типами, например, с ценностями «достижения», «гедонизм» и «власть». Так высокий ранг по доброте и приближенный ранг по «достижениям» могут привести либо к выбору ценности направленной на достижения группой и общественной удовлетворенности, либо к внутриличностному конфликту выбора.

Кроме методики Ш. Шварца, в нашем исследовании применялась методика эссе.

В нашем исследовании анализ текстов эссе, в которых учащиеся в свободной форме излагали свои взгляды на ценности, показал, что во всех работах юношей главной ценностью в жизни называлась любовь и хорошие отношения; такие ответы встречаются и у девушек, но более ярко у них прослеживается тенденция самоутверждения в жизни, построения карьеры, обеспечения независимости.

Размышления над текстами эссе приводили к предположению о смене традиционных ролей, о появлении энергичных, уверенных, активных и целеустремленных девушек, и более мягких и романтических юношей, такие данные были на момент исследования 2005, 2010 годов. Исследование 2015 года показало, что юноши в равной мере позиционируют и фемининные ценности, и маскулинные: по 40 %, также среди юношей 15 % позиционируют нигилизм. У девушек показания смещены в сторону фемининных ценностей (56 %), маскулинных (23,9 %) от общей выборки, не смогли сформулировать свою

позицию, 2,9 % респондентов. По методике эссе можно сделать выводы, что 17,39 % девушек из числа общей выборки позиционируют «гедонизм».

**Девушки сделали выбор в сторону семейных ценностей, любви, а не карьеры, в сочетании с достаточно высоким, хоть и не значимым (по Шварцу) критерием по «гедонизму» можно сказать, что девушки хотят получать удовольствие от жизни в семейном кругу и любви.**

Таблица 1

Критерии	Ранг ценностей		
	Нормативные идеалы		
	2005	2010	2015
Конформность	6	9	6
Традиции	9	10	9
Доброта	3	4	3
Универсализм	5	8	1
Самостоятель- ь	2	2	2
Стимуляция	8	3	10
Гедонизм	4	1	7
Достижения	4	6	5
Власть	7	7	8
Безопасность	5	5	4

**Внимание!**  
 При оценке таблицы помните, что рейтинг выставляется от 1 к 10, т. е. наибольшее значение имеет меньший результат.  
 По мнению Ш. Шварца ранги от 1 до 3 имеют наибольшую значимость от 4 до 10 наименьшую.

Критерии	Ранг ценностей		
	Индивидуальные приоритеты		
	2005	2010	2015
Конформность	9	7	8
Традиции	10	10	9
Доброта	4	4	3
Универсализм	7	6	1
Самостоятель- ь	2	3	2
Стимуляция	4	2	7
Гедонизм	4	1	5
Достижения	3	5	4
Власть	7	8	10
Безопасность	6	9	6

На наш взгляд, в программах курсов повышения квалификации учителей общественных дисциплин необходим модуль, посвященный ценностям. Следует

обратить внимание, что «традиции» и «конформность» у наших старшеклассников на протяжении 10 лет занимают последние места. При таком ранжировании не может идти речи о сформированности гражданской позиции и патриотизма у школьников. Вызывает тревогу и склонность юношей к фемининным ценностям, что говорит о кризисе мужского воспитания, в частности, воспитания защитника Отечества. Все эти выводы могут послужить основанием к серьезному профессиональному диалогу и поискам новых технологий работы учителей общественных дисциплин.

В свою очередь учителя должны понимать институциональные основы школьного образования, которое в сфере общественных отношений должно обеспечить:

- осознание учащегося гражданином России на основе принятия общих национальных нравственных ценностей;
- готовность граждан солидарно противостоять внешним и внутренним вызовам;
- развитость чувства патриотизма и гражданской солидарности;
- законопослушность и сознательно поддерживаемый гражданами правопорядок;
- духовную, культурную и социальную преемственность поколений [2].

#### *Список литературы*

1. *Карандашев В. Н.* Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004.
2. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. Рос. акад. образования. М.: Просвещение, 2009.
3. *Копытин А. И.* Основы Арт-терапии, СПб., 1999.
4. *Томиа Е. Ю.* «Ценности вечные и преходящие» // «Музейная педагогика в школе» психолога гимназии при ГРМ, 2005г.

**Информационное поведение и информационные потребности  
учителей как факторы, влияющие на выбор тематики повышения  
квалификации**

**Аннотация.** Рассмотрены информационные потребности и информационное поведение учителей, влияющие на использование ими разнообразных информационных ресурсов. Выявлены информационные предпочтения учителей общественных дисциплин. Доказана необходимость включения в различные формы повышения квалификации блока, формирующего информационную компетентность учителя.

**Ключевые слова.** Информационные потребности, информационное поведение, повышение квалификации, информационная компетентность, учитель.

В Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы включается положение о том, что дополнительное профессиональное образование и повышение квалификации призвано эффективно реагировать на новые потребности, возникающие в сфере школьного образования, предоставлять возможность учителям-предметникам приобретать необходимые новые знания и компетенции [Концепция, 2015, с. 22].

Фонд поддержки образования, используя опубликованные результаты Лаборатории педагогических проблем применения интернет-технологий в образовании под руководством А. А. Ахаяна профессора кафедры педагогики РГПУ им. А. И. Герцена, провел два исследования информационных потребностей, информационного поведения и использования информационно-образовательных ресурсов учителями-предметниками различных специализаций. Выборка состояла из 283 человек — специалистов образовательных организаций-членов Гимназического союза России. Опрос проводился среди трех групп — участников образовательного процесса:

- администраторов (директоров и/или завучей);
- учителей-предметников различных специализаций;
- школьных библиотекарей.

Целью исследования был сбор информации для создания рубрикатора информационных потребностей учителей-предметников.

Задачей опроса администраторов было выявление их представлений о желаемом уровне информационной компетентности и активности информационного поведения учителей.

Опрос учителей-предметников должен был решить две задачи — выявить их информационные потребности и характеристики информационного поведения. Кроме того, в ходе опросов стояла задача выявить «уровень информированности преподавателей общественных дисциплин о сетевых электронных образовательных ресурсах и степени их использования» [Федейчев, 2009, с. 3].

Опрос школьных библиотекарей носил проверочный характер и давал возможность сравнить, какие потребности учителя декларируют и какие запросы они делают.

В результате опросов были получены следующие **данные**:

- представления администрации школы о необходимом сегодня уровне информационной компетентности учителя и желательной активности его информационного поведения;
- самооценка информационной компетентности и информационных потребностей учителей-предметников;
- сведения школьных библиотекарей о реальных запросах учителей на материалы из фондов библиотеки и материалы удаленного доступа;
- кроме того, Лаборатория профессора А. А. Ахаяна опубликовала сведения о наличии и использовании удаленных информационных ресурсов для учителей-предметников.

Обработка и сравнительный анализ полученных результатов показали практически 100 % расхождение между ожиданиями администрации и

информационным поведением учителей-предметников, между декларацией уровня своей информационной компетентности и реальной информационной компетентности учителей, а также несоответствие между их запросами на электронную удаленную информацию и реальное использование подобных удаленных источников.

Необходимо отметить, что выше нами была представлена общая картина, однако если рассматривать все вышеназванные аспекты по группам учителей — учителя общественных наук, учителя естественных и точных наук, учителя филологического цикла, учителя начальной школы, то картина получается несколько иная.

Наиболее высоким уровнем активности информационного поведения обладают учителя общественных дисциплин и учителя начальной школы. Наиболее низким уровнем информационной компетентности обладают учителя филологического цикла и учителя естественных дисциплин.

Наиболее низкий уровень информационной активности и минимальные информационные потребности у учителей филологического цикла и учителей естественно-научных дисциплин.

Самый высокий уровень демонстрируют учителя (как правило, не имеющие педагогического образования) недавно введенных учебных дисциплин — это учителя экономики, права, политологии. Однако их активное информационное поведение и разнообразие информационных потребностей можно считать стилем профессионального поведения, сложившимся до их прихода в школу.

В ходе опроса учителя должны были ответить — информация из каких областей знания требуется им для успешного ведения преподавательской деятельности, а также в области каких наук они хотели бы повысить свою квалификацию?

Необходимо отметить, что практически все опрошенные специалисты декларировали свои потребности в гуманитарной и правовой информации вне зависимости от того предмета, который они преподают. Однако ответы на второй вопрос анкеты — «Литературу какого типа они часто используют для

профессионального самообразования и профессиональной деятельности?» показали, что более всего востребованы методическая и справочная литература. Научная, научно-популярная, учебная, нормативно-правовая литература и т. д. в виде полнотекстовых документов — 87 % учителей не интересовала. Для дополнения характеристики реального информационного поведения учителей следует указать, что в качестве основных источников получения сведений о необходимых материалах и для получения самих этих материалов учителя чаще всего указывали школьные и общедоступные районные библиотеки. Полноту удовлетворения информационных потребностей учителей легко себе представить, если вспомнить, что школьные библиотеки содержат не более 300–500 названий далеко не новой педагогической литературы, а районные библиотеки чаще всего комплектуют литературу об организации системы образования и смежных вопросах. Таким образом, удовлетворить свои информационные потребности учителя в школьной или районной библиотеке не могут.

Если говорить отдельно об учителях общественных дисциплин, то они указывают на необходимость систематического получения фактографической и аналитической информации, но одновременно с этим говорят о том, что пользоваться удаленными информационными ресурсами, содержащими подобную информацию, им не комфортно. Данное обстоятельство можно расценить как отсутствие необходимой учителю информационной компетентности, то есть отсутствие упрочившихся навыков в области поиска, анализа и переработки информации, а также создания на этой базе новой образовательной информации для обогащения учебного процесса и самообразования учителя.

Если рассматривать данные факты с позиции повышения квалификации, то можно смело утверждать, что в любую тему повышения квалификации учителей общественных наук должен быть включен блок, ориентированный на повышение их информационной компетентности и активизацию информационного поведения. В настоящее время это стало важным как никогда, в связи с внедрением Федеральных государственных образовательных стандартов и увеличением самостоятельной работы учащихся, которых учитель, в свою



очередь, должен научить искать, перерабатывать, оценивать информацию и создавать на этой базе новую информацию — рефераты, обзоры и т. д.

Если говорить о виде, в котором учителя хотели бы получать информацию, то первые два места с большим отрывом занимают традиционные бумажные документы и электронные документы на локальных носителях. «Документы удаленного доступа востребованы не более чем у 15 % учителей» [Нахметов, 2006, с. 85]. Здесь же нужно отметить, что аналитическая информация, которая, как правило, публикуется в электронном виде, а позже и не всегда в бумажном — востребована теоретически, то есть в анкетах учителя отмечают острую потребность в аналитической информации, но в их реальных запросах ни в школьных, ни в районных библиотеках — аналитическая информация не встречается. Совпадение в декларации и в реальном положении дел наблюдается по двум позициям — и декларируют, и указывают в запросах учителя справочники, дайджесты и тематические подборки.

На вопрос «По какой причине учителя не используют удаленные электронные ресурсы?» наиболее часто встречаются следующие ответы:

- «традиционные документы для меня наиболее комфортны»;
- «в электронной среде трудно отбирать и оценивать информацию»;
- «не владею навыками поиска профессиональной информации»;
- «не имею постоянного доступа к сети Интернет».

Можно было бы предположить, что домашние библиотеки учителей содержат значительное количество педагогической литературы. Однако, в целом большинство учителей, имея библиотеки около 1000 томов, только 5–10 % отводят в домашних библиотеках под профессиональную литературу. А если говорить об учителях общественных дисциплин, то средняя величина их домашних библиотек — около 2000 названий, среди которых профессиональная литература занимает около половины (до 45 %). Характерно, что учителя общественных дисциплин к числу профессиональной литературы относят не только методические, практические пособия и учебники, но и литературу из смежных областей знаний, разнообразные справочники и даже отдельные

выпуски периодических изданий, то есть в целом их профессиональные потребности существенно шире, чем профессиональные информационные потребности учителей других дисциплин.

Кроме того, учителя общественных дисциплин в два раза чаще обращаются к профессиональным периодическим изданиям, чем учителя других циклов. Этот факт они объясняют необходимостью постоянно быть в курсе последних концепций, нормативных документов, принципиально важных материалов, а также тем, что в сфере общественной жизни документы меняются и обновляются очень часто.

В своих ответах преподаватели декларировали большую заинтересованность в получении информации с помощью новых информационных технологий. Но большинство ответов показывает, что далеко не все преподаватели умеют находить такую информацию и не все преподаватели имеют возможность получать необходимую информацию (не у всех есть доступ к компьютерам, нет доступа к сети Интернет, нет знаний о существующих источниках и т. д.). Рассмотрим данные, полученные Лабораторией педагогических проблем применения интернет-технологий в образовании.

Кроме ресурсов, адресованных непосредственно учителям, ресурсы для школьных библиотекарей содержат в 56 % случаев дополнительную информацию для педагогов.

«Проведенный анализ адресности ресурсов показал, что ресурсы для педагогов в 45 % случаев предлагают информацию, полезную для школьников. Если бы данный вид ресурсов использовался учителями активно, то они стали бы навигаторами для учащихся, то есть активизировали бы и собственное информационное поведение, и информационное поведение своих учеников.

Анализ частоты обновления ресурсов показал, что 50 % рассмотренных ресурсов для учителей обновляются систематически (еженедельно или ежемесячно), то есть содержат наиболее новые и актуальные для учителей материалы. Пассивное информационное поведение, отсутствие заинтересо-

сти в деятельности коллег — обедняют информационный потенциал многих учителей» [Ахаян, 2014, с. 4].

Анализ длительности работы ресурсов показал, что существует группа ресурсов, которые работают давно и предлагают точную, достоверную и актуальную информацию — таких ресурсов около 60 %. Кроме того, именно на этих ресурсах учителям предоставляют информацию об очных и дистанционных курсах повышения квалификации, но низкий уровень использования ресурсов делают подобную информацию почти бесполезной.

Сайты библиотек предоставляют не менее 11% ресурсов для учителей, которые также используются совсем редко.

Географический анализ ресурсов показал, что 44 % всех ресурсов создаются в Москве, 19 % — в других городах России, 10 % являются межрегиональными проектами, 9 % — создаются в Санкт-Петербурге, 16 % создателей ресурсов не указали территориальную принадлежность.

Многоаспектно проанализировав данное анкетирование директоров школ, учителей-предметников и школьных библиотекарей, а также существующие информационные исследователи вышли на разработку рубрикатора информационных потребностей учителей различных дисциплин.

Создание рубрикатора информационных потребностей учителей-предметников в том случае, если учитель с рубрикатором ознакомлен, стимулирует развитие инновационной деятельности за счет расширения объемов, видового разнообразия используемых учителем информационных ресурсов, повышает качество инновационного проектирования благодаря возможностям аналитико-синтетической переработки, критической оценки, интерпретации информации, овладению технологией подготовки информационно-образовательных продуктов на основе использования новых информационно-телекоммуникационных технологий.

В заключение возвращаясь к одной из главных тем обсуждения на Конгрессе, необходимо еще раз отметить, что, по данным исследований, учителя нуждаются в повышении квалификации в своей предметной области, повышении

квалификации по дидактике, которые обязательно должны сопровождаться курсами и отдельными занятиями по повышению информационной компетентности и активизации информационного поведения учителей общественных дисциплин.

### *Список литературы*

1. *Ахаян А. А.* Педагогические проблемы эпохи информационного общества (материалы выступления) / А. А. Ахаян // Письма в Эмиссия. URL: <http://met.emissia.org/offline/2014/met015.htm> (дата обращения: 10.03.2015).
2. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы / Министерство образования и науки РФ. URL: <http://government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf> (дата обращения: 11.03.2015).
3. *Нахметов И. Н.* Интернет-поддержка учебного процесса как фактор становления ключевой информационной компетентности старших школьников: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / И. Н. Нахметов. СПб., 2006.
4. *Фатейчев Д. С.* Использование современных технологий в школьной библиотеке / Д. С. Фатейчев. URL: <http://festival.1september.ru/articles/559468/> (дата обращения: 10.03.2015).

**Князева Ольга Владимировна**

### **Актуальные проблемы в системе повышения квалификации учителей общественных дисциплин**

**Аннотация.** В статье обсуждаются проблемы значимости непрерывного профессионального образования для педагогических работников на примере повышения квалификации учителей общественных дисциплин. Даются ответы на вопросы: что мешает педагогам эффективно повышать свой профессионализм,

самообразовываться, с какими трудностями сталкиваются педагоги при прохождении курсов повышения квалификации (в частности, курсов по ФГОС), что способствует низкому уровню обученности учителей в результате прохождения курсов повышения квалификации. Проводится анализ результатов анкетирования педагогов общественных дисциплин, намечаются пути решения актуальных проблем в системе повышения квалификации учителей.

**Ключевые слова.** Непрерывное профессиональное образование, учителя общественных дисциплин, курсы повышения квалификации, ФГОС (федеральные государственные стандарты).

Выдающийся педагог В. А. Сухомлинский писал: «Гордостью школы становится учитель, который... сам равнодушен к проблемам, над которыми бьется его наука, обладает способностью к самостоятельному исследованию. Хороший учитель знает во много раз больше, чем предусматривает программа средней школы. Учебный предмет для него лишь азбука науки. Глубокие знания, хороший кругозор, интерес к проблемам науки — все это необходимо учителю для того, чтобы раскрывать перед воспитанниками притягательную силу знаний, предмета, науки, процесса учения. Ученик должен видеть в учителе умного, знающего, думающего, влюбленного в знания человека...» [Сухомлинский, 1969, с. 40]. Каким бы качественным ни было педагогическое образование, каким бы старательным студентом ни был во время его получения конкретный учитель, этого, очевидно, все равно будет недостаточно, чтобы его глубокие знания соответствовали уровню развития науки, а кругозор успевал за стремительно меняющейся реальностью. А ведь «участь» педагога в этом смысле еще тяжелее, чем любого другого специалиста: он не только должен успевать за новыми знаниями, но и обязан постоянно актуализировать приемы и способы их доведения до учащихся. Все это свидетельствует о значимости постоянного повышения квалификации педагогических кадров.

Проблема качественного повышения квалификации не нова. Она каждый раз вставала перед системой образования в переломные исторические моменты для

нашей страны. И вовсе не случайно. «Проблема учителя — первая и важнейшая проблема всей педагогики, всей постановки народного образования, всей системы просвещения, всей судьбы народной культуры: с нее нужно начинать и ею нужно кончать...» — отмечал в своей работе М. М. Рубинштейн [Рубинштейн, 1927, с. 9].

Вот и сегодня Россия стоит на пороге больших перемен, серьезных вызовов времени. Сможет ли она достойно ответить на эти вызовы, во многом зависит от успешности прохождения в российском образовании реформ, а это в свою очередь зависит от готовности работы в новых условиях педагогических кадров.

Как известно, с 1 сентября 2015 года в российских образовательных учреждениях повсеместно переходят на обучение в основной ступени школы по стандартам второго поколения. В связи с этим вопрос переподготовки педагогических кадров стоит очень остро. Вести урок «по-новому», как правило, сложно как педагогам со стажем, так и молодым учителям — иные требования к содержанию образования, к результатам, к роли учителя.

На учителей общественных дисциплин накладывается дополнительная нагрузка в связи с особой ролью преподавания в школе истории и обществознания в связи с внедрением ФГОС. Развитие у учащихся метапредметных, личностных и предметных компетенций строится на фундаменте гражданско-патриотического воспитания, духовно-нравственных ценностях. Кроме того, именно от учителя обществоведческого цикла, по большому счету, зависит, в каком направлении будет формироваться мировоззрение учеников, что для них будет патриотизмом, а что нацизмом, что добром, а что злом, что они отнесут к категории справедливости и закона, а что для них будет аморально и незаконно. Содержательно меняется преподавание истории: происходит переход от концентрической к линейной системе. В преподавании общественных дисциплин делается особый акцент на гражданско-патриотические ценности.

Сказанное влияет и на требования к повышению квалификации учителей общественных дисциплин. С одной стороны, надо знать и применять на практике ФГОСы (федеральные государственные образовательные стандарты),

соответствовать Профессиональному стандарту педагога. С другой — предметы этого цикла сами по себе претерпевают существенные изменения, несравнимые с теми же математикой, физикой, языковыми дисциплинами. Таким образом, педагогам требуется существенное обновление данных, как в области предметной составляющей, так и в области методики преподавания предметов. Решить эту проблему можно двумя путями: путем самообразования и путем прохождения курсов по повышению квалификации (причем в принципиальном плане одно не исключает другое).

Однако реальность такова, что у основной массы педагогов не развита должным образом потребность в непрерывном самообразовании, нет желания повышать свою квалификацию и совершенствоваться в своей профессии, хотя еще в одном из первых официальных документов Наркомпроса по вопросам подготовки учителей — «Основах строительства педагогического образования в РСФСР» — особо подчеркивалось, что «педагог должен владеть умениями самостоятельно работать над собственным педагогическим усовершенствованием после окончания учебного заведения» (Сб. руководящих постановлений и положений (материалы по педагогическому образованию), 1925, с. 7).

Рассмотрим причины, препятствующие качественному повышению квалификации педагогов и их самообразованию. «Во-первых, это проблема мотивации самих работников, которые считают курсы повышения квалификации бесполезной тратой времени и денег. Во-вторых, качество самих курсов повышения квалификации. В частности, именно из-за этого подрывается и мотивация работников. Согласно опросу ФОМ, проведенному 21 апреля 2013 года, свою квалификацию не хотели бы повышать около 40 % работающих россиян. Те же респонденты, которые скорее согласились пройти курсы повышения квалификации (их также около 40 %), рассматривают повышение квалификации в основном как «возможность продвижения по службе» и «повышения зарплаты» [Сорокина, 2013].

Кроме того, необходимо отметить, что качество подготовки выпускников педагогических вузов резко ухудшилось, что, несомненно, сказывается и на

низкой мотивации к продолжению обучения педагогических кадров. Например, результаты мониторинга по эффективности вузов показали, что 71,4 процента педагогических вузов отнесены к группе учреждений, имеющих признаки неэффективности, тогда как среди медицинских их 10 процентов, а среди гуманитарных — 42 процента. Самые лучшие по уровню обученности ученики идут в медицинские вузы — видимо, общество уже оценило ценность здоровья, самые слабые — в педагогические, делает вывод Анатолий Каспржак [Каспржак, 2013]. Лишь четверть выпускников педагогических вузов (это еще в лучшем случае) после окончания университета идут работать по специальности.

В 2014–2015 году автором этой статьи было проведено анонимное анкетирование 60 учителей общественных дисциплин Приморского района Санкт-Петербурга, которое подтвердило наличие проблем в области повышения квалификации педагогических кадров. Можно выделить несколько основных проблем.

Содержание курсов повышения квалификации не вызывает интереса у большинства педагогов, поскольку теория оторвана от практики, от реалий школы. Лектор говорит, к примеру, о новейших педагогических технологиях, значимости системно-деятельностного подхода, учете индивидуальных особенностей участников образовательного процесса, а сам преподносит материал слушателям курсов «по старинке», в форме монологической лекции, борясь за пресловутое внимание и тишину.

Во-вторых, смещение цели слушателей курсов на формальный результат. Главное на таких курсах повышения квалификации — это документ об их окончании, потому что, как считают учителя, никаких знаний педагогам они не дают. В свою очередь, имея в виду такую мотивацию, и проводятся курсы не в полном объеме и зачастую формально.

В-третьих, можно констатировать отсутствие системности в повышении квалификации педагогических кадров. Учителя отмечают, что разовые курсы повышения квалификации на 36, 72 и даже 108 часов — это капля в море. Этого



времени недостаточно для системных сдвигов в мышлении педагогов, для внутреннего принятия новшеств в педагогике.

К проблемам курсов повышения квалификации также можно отнести следующие: отсутствие ориентации на личность учителя, установка на «среднего» учителя, несоответствие современным социальным требованиям к образованию в силу негибкости, инертности организации процесса обучения, рассогласование между компонентами процесса обучения внутри системы повышения квалификации, отсутствие дифференциации обучения по содержанию образования, недостаточный профессиональный уровень преподавателей курсов, неудовлетворительная материальная база. Педагогические работники называют еще и такие недостатки, как принудительный разовый характер повышения квалификации, ограниченный выбор курсов повышения квалификации; отсутствие системы стимулирования для тех, кто активно включается в систему повышения квалификации, пассивность учителя на курсах (учитель в системе повышения квалификации в основном слушает и записывает, собственной активной познавательной деятельности для него почти не предусматривается).

Какие решения могут спасти ситуацию и сделать внедрение ФГОС реальным на основной ступени образования? Так, кандидат философских наук И. А. Грешилова считает, что современная модель системы повышения квалификации должна строиться с учетом ключевой задачи — гибкости и разнообразия форм повышения квалификации, что позволяет эффективно использовать опыт и потенциал инновационных школ и лучших учителей в системе повышения квалификации. Обновлению модели повышения квалификации во многом способствует интеграция с ведущими научными учреждениями России, а также активное участие в жизни профессионального сообщества специалистов-андрагогов [Грешилова, 2012, с. 36–39].

В современном образовании выделяют три парадигмы: транслятивную, тренинговую, которым свойственна простая передача знаний, и исследовательскую — когда люди, сами добывшие знание, делятся им [Колесников, 2012, с. 298]. Как представляется, именно за последней парадигмой будущее.

Кроме того, видятся следующие варианты повышения качества курсов для педагогов.

Первое. Курсы повышения квалификации должны преподавать те, кто не утратил связь с современной школой, современными детьми. Дело в том, что колоссальная разница наблюдается сегодня между предыдущими поколениями и нынешними детьми. Дети сильно изменились — это другой тип людей, с другим типом мышления, другими ценностями.

Тот педагог, который, скажем так, родом из школы, он будет изначально, с одной стороны, более близок к слушателям курсов, более понятен им, с другой стороны, и чаяния, открытые вопросы слушателей известны и ему, и он может более точно отработать педагогические запросы. Ведь сегодня, «чтобы быть компетентным специалистом необходимо быть не только носителем знаний, нужно уметь их структурировать, привести в систему, вывести на практический уровень» [Вторина, 2002, с. 67].

Значит, курсы станут полезнее, ценнее в сознании педагогов. Они будут идти на них не ради получения документов об их окончании, а для того, чтобы получить ответы на свои вопросы, решить закоренелые проблемы, вместе с тем, чтобы научиться вести уроки по-другому, прежде всего чтобы в свою очередь быть интересными, полезными свои ученикам. При этом, конечно, учитель учителей должен быть компетентным в своей области, вызывать доверие педагогов и желание перенять его передовой опыт.

Второе. Как составная часть системы повышения квалификации в долгосрочной перспективе необходима организация информационно-образовательной среды для поддержки внедрения ФГОС в школах, оказания консультационной помощи педагогам дистанционно с созданием банка открытых уроков, проведенных в соответствии с ФГОС, доступной для бесплатного скачивания методической литературой для учителя (например, технологические карты уроков по предметам и пр.). Помимо этого, желательно, чтобы и курсы повышения квалификации имели пособия, электронные материалы, чтобы слушатели имели возможность вернуться к ним, поработать с ними самостоятельно.

Третье. Понимая значимость обществоведческого курса в формировании мировоззрения детей, разработчики ФГОС вводят предмет «обществознание» с 5-го класса. Курсы повышения квалификации педагогов, направленные на переподготовку учителей истории и обществознания, должны учитывать данный факт и значительное внимание уделить преподаванию обществознания в 5-м классе: какие новые цели, задачи поставлены государством перед педагогом, в чем заключается новизна содержания курса, какие педагогические приемы и методы лучше использовать, учитывая возрастные особенности пятиклассников.

Четвертое. Отдельным аспектом в повышении квалификации учителей общественных дисциплин в соответствии с ФГОС должна стать внеурочная деятельность. Как ее правильно организовать, как сделать так, чтобы внеурочная деятельность не превратилась в учебную деятельность после уроков, а способствовала развитию у учащихся социальных, практических, коммуникативных компетенций. И это с учетом специфики предмета, который преподает педагог. Например, для учителей истории и обществознания полезно изучить технологии музейной педагогики, технологию дебатов и т. д.

Но такого рода компетенции невозможно усваивать «урывками» по два — три часа в день. Сами педагоги рекомендуют проводить курсы повышения квалификации в каникулярное время, с отрывом от работы, так как проведение курсов во второй половине дня, после проведения педагогом уроков приводит к его загруженности и неспособности к нормальному обучению.

Пятое. Для учителей общественных дисциплин можно было бы шире вводить психологические тренинги, практикумы, демонстрировать активные методы в преподавании. С одной стороны, это будет способствовать лучшему усвоению учебного материала курсов. С другой, преподаватель курсов тем самым приложит руку к профессиональному воспитанию учителя, стимулированию формирования самостоятельной профессиональной позиции и философской и психолого-педагогической концепции учителя, рефлексивных способностей; развитию способностей к восприятию и внедрению инновационных идей.

Вообще, наверное, самый полезный результат курсов повышения квалификации — это не столько конкретные полученные знания, сколько стимулирование и развитие профессионального педагогического самообразования учителя. Новую школу нельзя построить без нового учителя. Таким он станет не только тогда, когда примет и поймет «содержание и методы работы в этой новой школе», но и тогда, когда «независимо от степени своей научной и профессиональной подготовки будет нуждаться в постоянном «подкреплении», в дальнейшей квалификации. Развитие науки, изменения в общественной и политической областях, эволюция педагогической мысли и накопление педагогического опыта — все это требует от школьного учителя работы над самим собой и постоянно стимулирует его к новым исканиям» [Педагогическое образование. Из опыта работы, 1927, с. 5]. То есть стимулирует педагога к непрерывному образованию, что особенно актуально в связи с повышенной динамичностью образовательной среды и тем фактом, что знания педагогических работников быстро стареют [Пономарева, 2012, с. 957], а жизнь выдвигает к преподаванию истории, обществознания и смежных с ними дисциплин новые требования.

### *Список литературы*

1. *Вторина Е.* Проблема профессиональной компетентности // Образование в Сибири. 2002. № 7. С. 67.
2. *Грешилова И. А.* Андрагогическая модель обучения в контексте современной философии образования // Alma mater. 2012. № 4. С. 36–39.
3. *Каспржак А.* Вузы выпускают педагогов в три раза больше, чем нужно // «УГ Москва». 2013. № 43. URL: <http://www.ug.ru/archive/53261>
4. *Колесников А.* Идея университета. Несколько эпизодов из жизни Высшей школы экономики. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2012.
5. Педагогическое образование. Из опыта работы / Под ред. Левина Г. И. и др. М.–Л., 1927.
6. *Пономарева О. Н.* Повышение квалификации учителей: проблемы и пути решения в российском образовании // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. 2012. № 28. С. 957–960.
7. *Рубинштейн М. М.* Проблема учителя. М.–Л., 1927.

8. Сб. руководящих постановлений и положений (материалы по педагогическому образованию). М.: 2-й МГУ, 1925.
9. *Сорокина А.* Система повышения квалификации в России // Мой профсоюз. 2013. № 47. URL: <http://www.ug.ru/archive/mp/2013/47>
10. *Сухомлинский В. А.* Павлышская средняя школа. М., 1969.

**Жихаревич Михаил Ефимович**

### **Формирование гражданской идентичности учителей в процессе повышения квалификации: опыт, проблемы, перспективы**

**Аннотация.** В статье представлена экспозиция деятельности Центра гражданского образования Псковского областного института повышения квалификации работников образования по формированию гражданской идентичности.

**Ключевые слова.** Гражданская идентичность, гражданское образование, повышение квалификации, ценности гражданского образования, национальные интересы, локальное сообщество, противодействие ксенофобии и коррупции

Гражданская идентичность учителя относится к числу важнейших характеристик образования и является необходимым условием достижения его целей. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России отводит образованию ключевую роль в духовно-нравственной консолидации российского общества, его сплочении перед лицом внешних и внутренних вызовов, в укреплении социальной солидарности, в повышении уровня доверия человека к жизни в России, к согражданам, обществу, государству, к настоящему и будущему своей страны [Данилюк, 2011, с. 5].

Нельзя не согласиться и с тем, что, как утверждается в этом документе, современному периоду в российской истории и образовании, характеризующемуся сменой ценностных ориентиров, сопутствуют такие негативные явления, как нарушение духовного единства общества, размывание жизненных ориентиров молодежи, деформация традиционных для страны моральных норм и ценностных установок. Перед российской общеобразовательной школой ставится задача ее становления как важнейшего фактора обеспечения социокультурной модернизации российского общества [Данилюк, 2011, с. 4, 6]. Эта задача, на наш взгляд, не может быть решена без целенаправленного воздействия на процесс формирования гражданской идентичности школьников и учителей, которая является как осознанием принадлежности к сообществу граждан России, так и характеристикой гражданской общности как коллективного субъекта. Что касается данной статьи, то ее задачами являются, во-первых, раскрыть сущностные характеристики формирования гражданской позиции и гражданской идентичности учителей в процессе повышения их квалификации в области гражданского образования, а во-вторых, представить опыт деятельности Центра гражданского образования Псковского областного института повышения квалификации работников образования (ЦГО ПОИПКРО) по реализации данного направления образовательной деятельности.

Действительно, в тех исторических условиях, в которых оказалась современная Россия, гражданская идентичность обретает смысл, выходящий далеко за рамки сферы образования. И дело не только в том, что учитель, вовлеченный в процесс формирования гражданской идентичности школьников, сам должен в полной мере осознавать себя гражданином своей страны. Главное то, что успешный ответ на упомянутые внутренние и внешние вызовы, стоящие перед Россией, предполагает, помимо всего прочего, осознанное участие граждан в решении исторических задач. Мы употребляем слово «осознанное», имея в виду прежде всего осознание индивидами и надындивидуальными общностями национальных интересов страны.

Понятие национального (государственного) интереса возникло в рамках новоевропейской политической философии и имеет сложную историю, восходящую к идеям Н. Макиавелли. Не вдаваясь в подробный историко-теоретический анализ этого понятия и содержательные характеристики национальных интересов России, мы попытаемся осмыслить проблематику национальных интересов в контексте гражданского образования. Вне зависимости от их конкретного содержания, определение национальных интересов в условиях демократии предполагает широкое общественное обсуждение. Ведь то или иное понимание национальных интересов оказывает определяющее влияние на настоящее и будущее граждан страны. Существует проблема разрыва между официальными формулировками национальных интересов и повседневным опытом конкретного индивида. Эта проблема стоит в одном ряду с такими явлениями, как «дефицит демократии» и расширение функций исполнительной власти, снижение политического участия, упадок публичной сферы и вытеснение демократических процедур принятия решений из растущего числа областей деятельности государства. Однако с точки зрения граждан конкретной страны этот разрыв приобретает едва ли не экзистенциальное значение и в моменты кризиса переживается трагически — как утрата контроля над собственной жизнью, оказавшейся «заброшенной» в стремительный поток исторических событий. Американский философ Ф. Джеймисон, хотя и по несколько иному поводу, предложил весьма содержательную, на наш взгляд, характеристику данной ситуации. Он писал об «усиливающемся противоречии между непосредственно проживаемым опытом и структурой, или между феноменологическим описанием жизни индивида и... структурной моделью условий существования данного опыта» [Jameson, 1990, p. 239]. Согласно Джеймисону, истина повседневного опыта конкретного индивида более не совпадает с тем пространством, где этот опыт имеет место. Условием возможности повседневной жизни отдельного лондонского квартала является вся инфраструктура колониальной системы, структурные координаты которой более не доступны на уровне непосредственно проживаемого опыта. В качестве возможного решения

данной проблемы Джеймисоном была предложена эстетика «когнитивного картографирования» как специфический способ соотнесения частного опыта конкретного индивида и социальной тотальности, в которую этот индивид вовлечен. На наш взгляд, применительно к проблематике национальных интересов гражданское образование призвано выполнять сходные функции [Олейников]: во-первых, помочь гражданам страны лучше ориентироваться в своей политической и исторической ситуации, соотнести свой личный опыт и опыт своих близких со структурными процессами, задающими условия возможности этого опыта; во-вторых, воспитывая культуру политического участия, демократизировать процесс определения национальных интересов.

Более двух десятилетий в русле гражданского образования осуществляется целенаправленная работа по воспитанию гражданской идентичности школьников. Устойчивый интерес к этому направлению образовательной деятельности сформировался в период становления новой России и был связан с утратой советской гражданской идентичности. Учитель как один из ключевых субъектов гражданского образования в ходе своей деятельности в той или иной степени формирует свою гражданскую позицию и собственную гражданскую идентичность. Немаловажную роль в данном процессе играет, на наш взгляд, повышение квалификации педагогов. В сфере повышения квалификации еще в 90-е годы прошлого века появились определенные формы институционализации гражданского образования. В частности, в ПОИПКРО в 1999 году был создан Центр гражданского образования, который по мере своего функционирования осуществлял (и осуществляет) теоретическую, научно-методическую и практическую деятельность по формированию гражданской идентичности всех участников образовательного процесса. Вместе со всей системой российского образования гражданское образование за прошедшие годы прошло свой путь эволюции. Его акценты варьировались по мере изменения ситуации в стране, а также осознания этих изменений. ЦГО ПОИПКРО на протяжении всей своей истории создавал свою теоретико-методологическую базу, основные идеи которой были представлены в публикациях и выступлениях на конференциях



различного уровня, как в России, так и за рубежом. Эти идеи были апробированы в практике повышения квалификации педагогов в области гражданского образования, а также при реализации различных проектов, в которых участвовал ЦГО. К числу отмеченных подходов относятся: постановка гражданского образования в контекст философии образования, концепция взаимной адаптации ценностей, поиск исторических оснований гражданского воспитания в России в целом и в Псковском регионе в частности, определение возможностей учебного процесса в реализации ценностных аспектов гражданского образования и др. Разумеется, огромную роль в нашей деятельности играли опыт и достижения российских теоретиков и практиков гражданского образования, среди которых следует отметить Т. В. Болотину, Т. В. Бугайчук, Б. С. Гершунского, Н. В. Гороховатскую, С. А. Морозову, Н. В. Наливайко, М. В. Новикова, Е. А. Певцову, Я. В. Соколова, А. Ю. Сунгурова, Н. И. Элиасберг и др. С большинством из перечисленных коллег ЦГО связывают отношения многолетнего сотрудничества.

В ряду публикаций, излагающих суть нашего подхода к гражданскому образованию, можно указать на такие, где он представлен наиболее полно и концентрированно. Это соответствующий раздел коллективной монографии «В поисках гражданского общества», изданной в Великом Новгороде [Жихаревич, 2008], статья в сборнике «Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации» [Жихаревич, 2014] и др. Остановимся на нашем понимании гражданского образования подробнее.

Существует мировая практика гражданского образования. Его национальные особенности, степень актуальности и содержательные аспекты связаны с различиями исторического развития разных стран и проблемами, стоящими перед ними на современном этапе. Весь спектр связанных с гражданским образованием разнообразных педагогических, психологических, политологических, юридических, культурологических, социологических и иных проблем возможно осмыслить, поставив гражданское образование в контекст философии образования. В данном контексте гражданское образование есть: а) вхождение

человека в мир общественных отношений, политики и права; б) освоение ценностей, смыслов и механизмов функционирования гражданского общества, политической и правовой систем; в) обретение собственного образа гражданина; г) становление духовно-нравственных качеств личности, составляющих содержание гражданственности. Есть основание рассматривать перечисленные параметры как факторы, определяющие содержание гражданской идентичности.

В практическом плане мы понимаем под гражданским образованием образовательную, воспитательную, управленческую и иные виды деятельности, направленные на формирование гражданина, сознательной личности, сочетающей свободное критическое мышление и автономию с законопослушанием и принятием национальных интересов и общественных институтов. Отсюда вытекают и задачи гражданского образования: 1) распространение демократических и гражданско-патриотических ценностей, приобщение к соответствующим методам образовательной деятельности, повышение политической и правовой культуры; 2) освоение гражданско-правовых знаний и ценностей как составной части общей культуры; 3) выработка установок правового поведения и овладение их нравственным смыслом; 4) формирование гражданских потребностей в условиях демократизации жизни образовательных учреждений.

Очевидно, что процесс гражданского образования не может быть сведен к простой передаче фактической информации. Он должен быть ориентирован на формирование демократических потребностей, а, следовательно, актуализирован, дополнен изучением и освоением механизмов и процедур, определяющих поведение сознательного гражданина. Задача состоит в том, чтобы подготовить ответственного гражданина, имеющего собственное мнение, умеющего принимать взвешенные решения, отвечающего за свой выбор, готового работать для себя и для страны, то есть обладающего гражданской компетентностью, которая предполагает определенную жизненную позицию и не может быть реализована вне системы ценностных ориентиров. Примером гражданской компетентности как целостного, системного образования может служить компетентность социального выбора (умение сделать выбор и принять решение);

компетентность социального действия (способность реализовать сделанный выбор, принятое решения).

Артикуляция целей и задач системы гражданского образования зависит от того, какое конкретное содержание вкладывается в понятие гражданских компетентностей, а следовательно — от исходной концепции демократии. В России возрождение интереса к гражданскому образованию пришлось на 90-е годы прошлого века и в значительной степени находилось под влиянием господствовавшей тогда парадигмы транзитологии. Многообразие моделей демократии, и, соответственно, моделей гражданского образования, по существу было сведено к одной-единственной — либеральной демократии западноевропейского типа. Вместе с тем, понятие демократии является сложным и многомерным и не исчерпывается рамками одного подхода. Так, в связи с проблематикой гражданского образования, исследователи выделяют по меньшей мере четыре таких подхода: демократия участия, делиберативный, постмодернистский, ориентированный на элиты (*elite-oriented*) подходы. Например, с точки зрения теории демократии участия, хороший гражданин должен активно участвовать в политической жизни общества, тогда как для классического либерализма такая установка не является обязательной; подходы, помещающие в центр внимания действия элит, также считают политическое участие важным фактором, однако редуцируют его многообразные формы к одной — акту голосования, призванному легитимизировать результат борьбы групп интересов, и т. д. Несмотря на то, что все указанные подходы предполагают наличие у индивида определенных политических знаний, его информированность и способность к оценке политических событий и действий политиков, они существенно различаются на уровне целей и задач гражданского образования. В этой связи представляется необходимым дополнить структурный анализ гражданского образования исторической перспективой.

Программы гражданского образования сегодня в том или ином виде являются частью учебного процесса в школах и вузах большинства стран Европы [Edukation, 2005]. Как и в случае с гумбольдтовской моделью «исследовательско-

го университета», немецкая система *politische Bildung* во многом является парадигматической. Ее институциональным ядром является Федеральное агентство по политическому образованию (Bundeszentrale für politische Bildung), основанное в 1952 в Западной Германии с целью продвижения политического участия, ценностей демократии, плюрализма и толерантности. Создание ВРВ в значительной степени являлось реакцией на трагический опыт нацистского режима 1933–1945 гг. По существу, исходной целью Федерального агентства было укрепление демократических институтов путем трансляции демократических ценностей через систему политического образования [Buck, 2009, p. 225–243]. Следующим важным этапом в развитии гражданского образования в Германии стал подъем «нового левого» и студенческого движения в конце 1960-х, в результате которого сформировалась идея «критического гражданина» (*critical citizen*). В рамках данной концепции политического образования центральную роль играла способность критического отношения к существующему социально-политическому порядку, выявления присущих ему скрытых авторитарных тенденций и активной борьбы с ними. Наконец, историческое объединение Германии также повлияло на концепцию гражданского образования и идеалы гражданственности: через критическое осмысление опыта политического образования в ГДР, оно способствовало всей сложности процесса становления ответственным гражданином после многих лет индоктринации и государственного контроля системы политического образования [Buck, 2009, p. 233]. В свете немецкого опыта становится ясно, что российской теории и практике гражданского образования, возникшей в сходных условиях, — на волне разочарования в советском режиме — еще предстоит пройти путь усложнения, развития по направлению к более дифференцированному взгляду на сущность демократии и гражданственности, а также научиться реагировать на вызовы времени и перемены общественной повестки дня.

В 90-е гг. прошлого века в отечественной научной и публицистической литературе широкое распространение получила точка зрения, согласно которой система ценностей русской культуры (в том числе политической и правовой)

несовместима с ценностями современной демократии. Речь шла о том, что ценностные ориентации россиян имеют истоки в культуре и ментальности, сложившихся на всем протяжении российской истории, включая советское время, и отличаются от системы демократических ценностей, возникших и утвердившихся на определенном этапе развития западной цивилизации. Обращалось внимание на такие черты, как повышенная зависимость от лидеров, потребность быть ведомыми, культ личности, вождистская, авторитарная, популистская, харизматическая психология, потребность в опоре на власть и руководство, этатизм и патернализм. При этом подчеркивалось, что регулятором и инициатором общественных установлений и перемен в России всегда было государство. В качестве следствия такого положения вещей отмечалась пассивность и иммобилизм, ограниченность сферы публичной политики, и т. д.

Сама по себе изложенная позиция авторов 90-х гг. (сформировавшаяся как реакция на неудачи и ошибки реформ того времени) представляется в известном смысле справедливой, но не исчерпывающей. Следует признать, что в то время идеи демократии заимствовались извне, и это привело к известной догматизации ее характеристик, односторонней оценке российского исторического опыта и отрицательно сказалось на реальных политических процессах. Между тем, обращение к российской истории, к русской культуре и ее региональным составляющим дает богатый материал для размышлений.

В традиционном русском обществе субъектами самоуправления были разнообразные общины и объединения, сельские и городские. В XII веке Псков в результате изменения статуса взаимоотношений с Новгородом стал самоуправляемым. Особенности политической системы средневекового Пскова, отличия псковских порядков от новгородских описаны и проанализированы В. О. Ключевским [Ключевский, 1987, с. 87–92]. История Пскова свидетельствует о наличии традиций, способствующих возникновению гражданского общества. «И в Пскове, — пишет В. О. Ключевский, — было влиятельное боярство, образовавшее правительственный класс... И на псковском вече случались острые столкновения простого народа со знатью. Но боярская аристократия в Пскове не

вырождается в олигархию; политические столкновения не разрастаются в социальный антагонизм, не зажигают партийной борьбы; обычные тревоги и неровности народных правлений сдерживаются и сглаживаются» [Ключевский, 1987, с. 89]. Весьма примечательно еще одно утверждение великого русского историка: «И в Псковской земле было развито землевладение земцев и сябров. Но здесь нет следов холопства и полусвободных состояний, подобных новгородским половникам. В этом отношении Псковская область была, может быть, единственным исключением в тогдашней России» [Ключевский, 1987, с. 89].

Политическая система Пскова XIV–XV веков представляла собой сочетание властных структур и общинного самоуправления на всех управленческих уровнях. Высшим органом самоуправления было вече, организованное собрание городской политической элиты, способное к обсуждению важных вопросов и принятию компетентных решений. Ему подчинялись вечевые собрания городских концов, улиц, пригородов. По своей природе самоуправляемые структуры Пскова были дуалистичны. Они содержали потенциальные возможности саморазвития, как в сторону тупика боярской олигархии, так и в направлении предпосылок формирования гражданского общества. И хотя в ходе формирования единого национального государства обе возможности были утрачены, сам факт существования второй из них позволяет говорить о наличии в определенном смысле демократического начала в политической культуре того времени. Этот, образно говоря, «зародыш демократии» проявлял себя и последующей истории. Попытка реставрации или введения самоуправленческих начал предпринимались как снизу, в ходе народных восстаний XVII века, так и сверху, в процессе реализации реформаторских усилий А. Л. Ордын-Нащокина, Петра I, Екатерины II, Александра II. Региональная система самоуправления была восстановлена в ходе земской и городской реформ 60–70-х годов XIX века и была разрушена сверху во времена социалистического эксперимента.

Исторический опыт показывает, что лишь опираясь на традиции, можно реализовать шанс создания эффективной и устойчивой демократии, формирования гражданского общества в России и ее регионах. Именно на этом пути

существует возможность преодоления авторитарных доминант политической культуры, укоренения в структурах повседневности демократических процедур и ценностей.

Система ценностей, формируемых в процессе гражданского образования в нашей стране, складывается из ценностей русской национальной культуры, культур других народов многонациональной России, ценностей других культур, а также ценностей исторически сложившихся в ходе культурного диалога и взаимной адаптации, которые принято называть общецивилизационными. Такая точка зрения представляется плодотворной, ибо отвергает унификацию ценностей, предполагающую наделение общечеловеческим статусом только ценностей западной цивилизации. Такие традиционные для русской культуры ценности, как патриотизм, служение Отечеству, справедливость, способность признать приоритет общего над личным и вытекающая из него идея служения, милосердие, способность к сопереживанию, терпимость к другим культурам и народам, приоритет духовно-нравственного начала над материально-прагматическим могут быть сопоставлены с ценностями, зародившимися в недрах западной цивилизации, к которым относятся гуманизм и антропоцентризм, индивидуальная свобода, права человека, свобода совести, уважение к собственности, материальное благополучие. В общечеловеческой системе ценностей приоритетами должны стать устойчивое развитие, здоровый образ жизни, сохранение окружающей среды, здоровье и достоинство личности, интеллект и природная одаренность, профессионализм и образованность, компромисс и социальное партнерство, честность и обязательность, взаимное доверие, толерантность и плюрализм, законопослушность и др. Ценностный подход оказывает определяющее влияние на целеполагание, постановку задач, выбор средств и методов формирования гражданской идентичности в образовательном процессе.

Обрести собственный образ гражданина можно лишь тогда, когда в повседневной реальности востребовано гражданское поведение и умение пользоваться демократическими процедурами. Речь идет о демократизации жизни

образовательных учреждений. Опыт показывает, что эффективными направлениями демократизации являются создание правового пространства образовательного учреждения, деятельность органов самоуправления внутри него, различные формы внеучебной работы, деятельность по реализации социальных проектов, вовлечение в гражданское образование родителей как полноправных участников образовательного процесса и т. п. Только так могут быть актуализированы гражданские знания и сформированы навыки овладения демократическими процедурами (умение ответственно пользоваться своими правами и защищать их); способность к критическому мышлению; навыки активного политического участия в общественно приемлемых формах; умение исполнять свои гражданские обязанности. Знания, ценности и умения, ключевые компетентности гражданского образования призваны способствовать пробуждению и становлению качеств, составляющих содержание гражданственности.

Эффективность гражданского образования связана не только с ситуацией внутри образовательных институтов, но и их роли в общественных трансформациях. Особого внимания заслуживает школа. Прежде всего необходимо осознать, что школа является не только государственным институтом, но также институтом гражданского общества.

Гражданское общество как целое складывается из локальных сообществ. Локальное сообщество — это центр сосредоточения и проявления социальной активности индивидов, тот микросоциум, в рамках которого протекает экономическая, социальная, политическая, культурная, этнонациональная, духовная жизнь граждан. Там, где существует стабильная социальная структура общества, наличие локальных сообществ представлено довольно наглядно и однозначно через эти структуры. Но там, где такая структура еще не сложилась, локальное сообщество не имеет четких, устойчивых границ. В то же время следует отчетливо представлять, что локальное сообщество и не должно совпадать ни с социальными группами, ни с другими объединениями людей. Оно по самому своему смыслу есть относительно целостный, автономный фрагмент



гражданского общества, в котором должны быть представлены все стороны исходного целого. Школа как специализированный институт образования по своему предназначению может и должна выполнять в локальном сообществе интегрирующую функцию, быть ведущим центром его самоорганизации и самоосуществления. Но сегодня школа функционирует преимущественно как государственный институт. Роль же школы как института гражданского общества, по существу, сведена к минимуму. Отсюда вытекает стратегическая цель: повышение статуса школы (в особенности, провинциальной) как института гражданского общества через реализацию ее интегративной роли в локальном социуме. Для того чтобы школа могла выполнять свою интегративную функцию, она сама должна преобразоваться и стать демократическим сообществом. Это означает, что сама школа должна стать открытой для социального партнерства, без чего невозможно решить стоящие перед ней задачи. Школа способна стать институтом гражданского общества и выполнять интегрирующую роль в локальном сообществе. Более того, опыт участия учеников и родителей в школьном самоуправлении, играющий важнейшую роль в системе гражданского образования в странах Европейского союза, и, в особенности, Германии [Eurydice, 2012], может стать важнейшим этапом первичной политической социализации, *практикой* гражданского действия и мышления, постановки своей повседневной жизни в контекст политических и социальных процессов макроуровня. Разумеется, задача эта непростая и вряд ли может быть решена напрямую в существующих экономических, политических и социокультурных условиях современной России. Но иметь в виду эту роль школы в локальном сообществе важно и необходимо по той причине, что, как показывает опыт, в локальных сообществах школа остается социальным учреждением, которое, несмотря на все сложности функционирования, продолжает выполнять свою функцию: учить детей и формировать из них граждан России. Поэтому школа могла бы взять на себя функцию «наращивания» полноценной в социокультурном отношении структуры местного сообщества. В этом и будет заключаться важнейший

общественный аспект гражданского образования в широком смысле слова [Жихаревич, 2000].

Все вышеизложенные положения должны, на наш взгляд, определять основное содержание повышения квалификации учителей в области гражданского образования, оказывая непосредственное влияние на формирование их гражданской идентичности. Результаты научно-исследовательской деятельности ЦГО с момента его создания в 1999 г. активно апробируются на научных и научно-практических конференциях различных уровней, используются в научно-методической, учебно-методической, организационно-педагогической работе, в практике социального партнерства.

Учебная работа ЦГО выражается в проведении курсов повышения квалификации учителей и обучающихся семинаров. Важная особенность повышения квалификации в области гражданского образования заключается в том, что оно призвано охватить работников образования. Универсальный характер сочетается с дифференцированным подходом при формулировании целей, задач и предполагаемых результатов освоения программы зависимости от категории работников образования, обучающихся по данной программе. Для руководителей образовательных учреждений самое главное — уметь проектировать управленческие условия формирования гражданских компетентностей в учебной и внеучебной деятельности образовательного учреждения. Именно этой цели должно быть подчинено изучение теории гражданского образования, реализующейся в практике создания правового пространства образовательного учреждения, развития ученического самоуправления, социального творчества, включения местного сообщества в модернизацию образовательного учреждения. В современных условиях особую роль играет сетевое взаимодействие образовательных учреждений в сфере гражданского образования.

Результатом повышения квалификации руководителей ОУ должна стать разработка программы воспитания и социализации обучающихся на основе Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина РФ. Аксиологический подход к гражданскому образованию, формирование

гражданских ценностей в образовательном процессе лежит в основе повышения квалификации педагога-обществоведа. Следует обратить внимание на то, что ценности формируются не только в процессе изучения общественных дисциплин, но и в совместной разработке и реализации социальных проектов. Повышение квалификации учителей естественнонаучных и гуманитарных дисциплин, а также начальной школы имеет целью их подготовку к деятельности по формированию гражданских компетентностей при проектировании и реализации учебного процесса. Результатом этой работы должна стать разработка и экспертиза моделей уроков и внеклассных мероприятий на основе компетентностного подхода. Освоение программы повышения квалификации «Гражданское образование» такой категорией педагогов, как классные руководители, заместители директоров школ по воспитательной работе, организаторы, социальные педагоги, нацелено на их подготовку к деятельности по воспитанию социально-активных граждан. Результат — создание модели гражданского воспитания учащихся образовательного учреждения, класса, детского и молодежного общественного объединения. Сегодня особую актуальность приобретает адаптация положений теории гражданского образования к образовательному процессу начальной школы, разработки новых моделей гражданского образования, в полной мере учитывающих возрастные особенности учащихся и способствующих решению задачи внедрения ФГОС нового поколения. Понимая, что формирование гражданской идентичности касается всех педагогов, ЦГО внедряет свои модули в учебный процесс института в целом.

Значительное внимание уделяется внеурочной и другим видам деятельности. В рамках ежегодной «Недели толерантности» проводится конкурс «Мозаика культур», в котором участвуют педагоги Псковской области, представляющие свои методические разработки уроков и внеурочных мероприятий, а также научно-исследовательские и творческие работы школьников. В соответствии с Соглашением о сотрудничестве с Избирательной комиссией Псковской области ЦГО в конце 2015 г. проведет «Неделю политической и правовой культуры», а также конкурс методических разработок учителей, научно-исследовательских и

творческих работ школьников «Выборы — инструмент демократии». Центр гражданского образования консультирует руководителей научно-исследовательских работ школьников, участвующих в конкурсах международного, российского и регионального уровней, осуществляет экспертизу проектов регионального этапа Всероссийской акции «Я — гражданин России» и др.

Особое место в деятельности ЦГО занимает сотрудничество с образовательными учреждениями: это методологическое обеспечение разработки концепций развития образовательного учреждения «Школа гражданского образования», «Становление школы как центра социокультурных связей местного сообщества», «Общественно активная школа». Центр консультирует школы по вопросам реализации проектной модели гражданско-патриотического воспитания обучающихся, по проектированию правового, демократического пространства школы.

Вовлечение в гражданское образование всех участников образовательного процесса — школьников, педагогов, родителей — является необходимым условием его эффективности. Одной из наиболее интересных и перспективных форм такого взаимодействия являются Семейные олимпиады с общим названием «Права человека твои и мои», которые с 2000 года регулярно проводятся в Псковской области. Семейные олимпиады объединяют детей, родителей и педагогов в одну команду. Они создают стимулы для овладения правовыми знаниями, способствуют взаимопониманию людей разных поколений, воспитанию гражданственности.

В деятельности ЦГО заметную роль играет и такой ее аспект, как актуализация ценностей гражданского образования в соответствии с важнейшими задачами, стоящими перед российским обществом. Ориентация на духовно-нравственную консолидацию многонационального народа РФ предполагает конкретизацию системы базовых национальных ценностей, в том числе ценностный подход к воспитанию неприятия коррупции и ксенофобии. Противодействие коррупции и ксенофобии должно стать одной из задач воспитания граждан Российской Федерации, неотъемлемой частью гражданской идентичности и образовательного

процесса. В этой связи выскажем некоторые принципиальные замечания по обоим указанным направлениям.

Во-первых, у коррупции есть свои конкретные носители. Поэтому, чтобы понять истоки и механизм коррупционного сознания, нужно исследовать психологические корни коррупционного поведения. (Ведь, например, взятка — это всегда моральный выбор конкретного человека.) Во-вторых, коррупция — это социальный факт, общественное явление. Отдельный индивид усваивает свой взгляд на коррупцию из общественного сознания. Следовательно, чтобы понять природу коррупционного поведения, нужно изучать не только носителя коррупционных взглядов и субъекта коррупционного поведения, но и порождающее коррупцию общество. Второе направление распространено в большей степени, чем первое. Обращение к индивиду связывают с менталитетом и национальным характером. Но менталитет и национальный характер складываются веками. Надо полагать, что изменение их тоже может занять века, и, следовательно, мы на столетия обречены безуспешно противодействовать коррупции. Такая позиция представляется весьма удобной для коррупционеров всех мастей и рангов. Представляется, что связь коррупции с менталитетом и национальным характером необходимо исследовать полнее и глубже, опираясь на многообразный арсенал современной науки. Как бы то ни было, борьба с коррупцией требует активных действий во всех направлениях. Одним из важных, как уже было сказано, является воспитание у молодого поколения неприятия коррупции, формирование антикоррупционного сознания в образовательном процессе.

Центром гражданского образования был сформирован авторский коллектив, которым было создано учебно-методическое пособие «Противодействие коррупции». В 2013 г. появилось второе издание пособия [Противодействие коррупции, 2010; Противодействие коррупции, 2013]<sup>22</sup>.

Проблема противодействия ксенофобии актуальна по многим причинам. С одной стороны, в Псковской области в последние годы не отмечались проявления

---

<sup>22</sup> В электронной версии содержится материал, раскрывающий особенности пособия.

экстремизма на национальной почве, факты агрессивного национализма и ксенофобии. В регионе относительно однородный этнический состав населения: свыше 90 % жителей — русские, при этом оставшийся небольшой процент включает представителей многих народов. На первый взгляд, проблема может показаться не слишком актуальной. Но недооценивать ее — опасное заблуждение. Хорошо известны факты проявлений экстремизма на почве национальной нетерпимости, имевшие место в России. Известно и то, что есть политические силы, которые пытаются существующие в этой сфере проблемы использовать в собственных целях. Не следует забывать и о печальных примерах некоторых соседних стран. Необходимо публичное обсуждение вопросов совместного проживания граждан разных национальностей. Противодействие ксенофобии — важнейшая задача государства и гражданского общества. Важнейшая, потому что, несмотря на исторический опыт, и сегодня то и дело вспыхивает национальная и расовая ненависть, насилие, экстремизм и дискриминация людей по самым различным признакам. Ксенофобия многолика. Ее жертвами могут быть люди любой национальности (в зависимости от условий и среды, в которых они находятся), женщины, люди с физическими недостатками, «гастарбайтеры» и просто приезжие. Список можно продолжить. Проблема противодействия ксенофобии актуальна в любом регионе, особенно в условиях нарастающих миграционных процессов. Задача в том, чтобы способствовать диалогу, способствовать воспитанию взаимоуважения, ценностей совместного проживания разных народов. К тому же история России свидетельствует о большом позитивном опыте формирования таких ценностей.

В 2011 году ЦГО было создано учебно-методическое пособие «Противодействие ксенофобии», [Противодействие ксенофобии, 2011], которое издано в Москве и апробировано в Псковской области, а также в Республике Татарстан, Новосибирской и Пермской областях. Пособие активно внедряется в образовательный процесс школ и вузов. В рамках данного проекта изданы две брошюры-памятки под названием «Знай свои права», целевой аудиторией

которых являются рабочие-мигранты и иностранные студенты, обучающиеся в вузах РФ. Одна из брошюр переведена на узбекский язык.

ЦГО сосредоточивает свое внимание и на такой весьма актуальной проблеме, как роль истории в воспитании гражданской идентичности. В 2015 г. запланированы курсы и обучающие семинары по данной тематике. Постепенно накапливается опыт, который будет обобщен и представлен в соответствующих публикациях и учебно-методических пособиях.

Формирование гражданской идентичности не может быть сведено к отдельным мероприятиям. Это непрерывный процесс, требующий постоянного обогащения содержания и поиска адекватных форм реализации. Система повышения квалификации учителей обладает большим потенциалом воздействия на указанный процесс.

#### *Список литературы*

1. Данилюк А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России /Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. М.: Просвещение, 2011.
2. Жихаревич М. Е. Гражданское образование как условие становления гражданского общества в России // «В поисках гражданского общества». Коллективная монография. Великий Новгород, 2008.
3. Жихаревич М. Е. Формирование гражданской идентичности обучающихся в условиях модернизации образования / Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации. Материалы шестой всероссийской научно-практической интернет-конференции (с международным участием) / под науч. ред. М. В. Новикова. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2014.
4. Жихаревич М. Е. Через развитие провинциальной школы — к гражданскому обществу / М. Е. Жихаревич, Н. С. Рыбаков // Труды Псковского политехнического института. Вып. 4. СПб.–Псков, 2000.
5. Ключевский В. О. Курс русской истории. Ч. 2. Сочинения. В 9 т. Т. 2. М.: Мысль, 1987.

6. Олейников А. Университет держит оборону. Обзор англоязычных работ о критическом состоянии современного университета. НЛО, № 122 (4/2013). URL: [http://www.nlobooks.ru/node/3805#\\_ftnref15](http://www.nlobooks.ru/node/3805#_ftnref15)
7. Противодействие коррупции: учебно-методическое пособие / Отв. ред. Т. Б. Пасман. Псков, 2010.
8. Противодействие коррупции. Учебно-методическое пособие / Отв. ред. М. Е. Жихаревич, Т. Б. Пасман; 2-е изд. перераб. и доп. М.:, 2013.
9. Противодействие ксенофобии. Учебно-методическое пособие / Отв. ред. М. Е. Жихаревич. М.:, 2011.
10. Buck A., Geissel B. The education ideal of the democratic citizen in Germany : Challenges and changing trends. Education, Citizenship and Social Justice 2009, Vol 4(3).
11. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Citizenship Education in Europe, 2005. [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/139EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139EN.pdf).
12. Eurydice: The information network on education in Europe. Citizenship education at school in Europe, 2012. [http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice/Citizenship\\_schools\\_Europe\\_2005\\_EN.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Citizenship_schools_Europe_2005_EN.pdf).
13. Jameson F. Cognitive Mapping, In: Nelson, C./Grossberg, L. [ed]. Marxism and the Interpretation of Culture University of Illinois Press, 1990, p. 239.

**Романова Наталья Владимировна**

### **Организационные формы системы постдипломного педагогического образования Германии на примере модели ESRIA**

**Аннотация.** Статья описывает особенности системы повышения квалификации (далее ПК) и организации постдипломного педагогического образования (далее ППО) немецких учителей, причины, обусловившие современное состояние и выбор форм организации ПК и ППО в Германии, рассматривает одну из возможных моделей организации курсов ПК для учителей: ESRIA.



**Ключевые слова:** профессиональное повышение квалификации учителей, компетенция учителя.

Развитие школьной системы Германии, как правило, рассматривается со второй половины XXVII века. Начиная с этого периода, по утверждению Норф и Titze (1984) школа становится «всемирной общественной организацией для массовых ученических процессов». На организационном уровне с этого момента начинается процесс формирования имеющей слабовыраженную институализацию системы образования. [2, с. 15].

Первые идеи о необходимости повышения квалификации учителей в Германии появились в конце XVIII — начале XIX века в кругах учителей вечерних народных школ. Повышение квалификации учителей осознавалось учителями как способ преодоления возникших в повседневной педагогической деятельности дефицитов знания и опыта. В начале XX века повышение квалификации учителей стало важным условием для перехода от учительских семинарий к академическому образованию. В 70-е годы XX века со вступлением в силу «Структурного плана образования» и введением нового понятия «Weiterbildung» (дальнейшее образование) к существующей двухступенчатой ступени педагогического образования добавилась третья ступень, направленная на осуществление институциональных предложений по повышению квалификации педагогических кадров (предложения для сохранения и актуализации квалификации) и дальнейшего образования (предложения, способствующего расширению границ имеющейся квалификации) после получения базового учительского образования (прохождения первых двух ступеней учительского образования). Иными словами, в этот период формируется ступень постдипломного педагогического образования.

В XXI веке существенное влияние на форму и содержание системы постдипломного педагогического образования оказали организации мирового уровня, ставящие своей целью выявление ресурсного потенциала образовательных систем отдельно взятой страны. Так, например, в 2000 году организация по экономиче-

скому развитию и сотрудничеству (далее — ОЭРС) провела исследование PISA. [Deutsches PISA — Konsortium, 1]. Среди прочего исследовался уровень профессиональной квалификации учителей Германии. Результатом исследования стало выявление существенного недостатка педагогических кадров в Германии, а также низкого показателя участия педагогических кадров в повышении квалификации и организации дальнейшего профессионального образования.

В 2004 году ОЭРС опубликовала результаты международного исследования *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* («привлечение, развитие и поддержка эффективных учителей», *перевод наш*). По результатам исследования были намечены 6 стратегических направлений в области образовательной политики Германии. Одним из направлений стало «Улучшение подготовки к педагогической профессии, а также улучшение систем повышения квалификации и дальнейшего образования педагогических кадров». По результатам исследования существенной критике подверглась вся существующая трехступенчатая система педагогического образования, названная «несогласованной» по форме и содержанию.

Собранная в Германии из представителей администрации и ученых в области образования, комиссия по «улучшению состояния системы образования» разработала план «перспективных направлений и альтернативных решений» в области «повышения квалификации педагогических кадров» и отметила 6 принципов, на которых должна строиться вся система повышения квалификации педагогических кадров:

1. Институциональные мероприятия в области повышения квалификации должны мотивировать педагога к дальнейшему развитию, в том числе и через неинституционально-организованное обучение в профессии.

2. Курсы повышения квалификации, должны протекать во внеурочное время и иметь интенсивный характер.

3. Планирование, проведение и анализ мероприятий в области повышения квалификации педагогических кадров должно носить системный характер, что обеспечит достижение более продолжительного эффекта от полученных во время

посещения курсов повышения квалификации знаний, а также прозрачность и возможность контроля осуществленной деятельности.

4. Повышение квалификации педагогических кадров должно достичь уровня урока, с точки зрения выполняемых учителем действий. Урок не должен быть декларирован как «приватная зона» учителя.

5. Необходимо организовать предметный, личностно-неокрашенный обмен опытом среди профессионалов, касающийся конкретных поведенческих и деятельностных вопросов учителя.

6. Повышение квалификации не должно рассматриваться как личный акт голосования, но как неотъемлемая часть личностного роста, в рамках отдельно взятой школы.

Иными словами, с этого момента педагогическое образование понимается как открытая, динамичная, постоянно развивающаяся система, фокус которой ориентирован в значительно большей степени на систему ППО, нежели на получение первичного профессионального образования. Особое значение придавалось нахождению формы и/или разработке такой формы организации курсов повышения квалификации, где весь учительский потенциал будет максимально актуализирован и востребован.

Сегодня одной из наиболее распространенных форм организации курсов повышения квалификации выступает модель ОРИМП (ESRIA — нем. абр. Erfahrung — опыт, Simulation — имитация, Reflexion — рефлексия, Anwenden — применение, Input — информирование). Методико-дидактическая структура курсов повышения квалификации учителей на основе указанной модели выстраивается следующим образом.

*Таблица 1*

<b>Элемент модели</b>	<b>Содержание элемента модели</b>
Опыт	Опыт участников курсов, сформированный и имеющийся у участников на момент проведения курсов.
Рефлексия	Мысленный анализ, размышления об использованных на курсах методиках, приемах, способах работы с материалом. Рефлексия имеет дуальную структуру. Мысленный анализ предпринимается

	участниками с целью ответа на вопрос: «что я учил?» и «как я учил?», а также с целью установления возможности использования новых способов работы и методик в конкретной учебной ситуации, с конкретной целевой группой.
Информация	Введение новой информации, в том числе теоретической.
Моделирование	Имитирование учебной ситуации, с учетом имеющегося опыта и полученных новых знаний, обучение через практическое упражнение (learningbydoing).
Применение	Данная фаза направлена главным образом, на обобщение полученных знаний и использование последних на практике в условиях групповой разработки конспекта, плана урока на конкретную тему, для конкретной целевой группы с постановкой конкретных учебных целей и задач. Коллегиальные дискуссии участников приводят к нахождению интересных, инновативных решений, позволяющих обеспечить в дальнейшем более эффективное изучение нового материала в рамках урока.

В случае необходимости, по завершении разработки плана урока, участники отдельно взятой рабочей группы слушателей могут организовать имитацию учебного процесса, смоделировать и опробовать разработанный ими материал еще до использования его на уроке, с целью установления возможных сложностей и прогнозируемых сценариев. В этом случае курс возвращается к фазе «М», «О», «Р» поскольку «проигрывание» новой ситуации способствует появлению нового опыта, требующего дополнительного осмысления.

Стоит отметить, что использованная модель может быть рассмотрена как универсалия, использование которой возможно в условиях проведения курсов повышения квалификации вне зависимости от их продолжительности и выбранной темы.

Выстраивание курса повышения квалификации в соответствии с вышеназванной моделью предполагает единство его формы и содержания. Собственно «драматургия» курса должна способствовать осознанию участниками актуальности и эффективности такой модели, как ESRIA. Ее использование позволяет участникам опробовать на себе заявленные методы и принципы. Смена ролей (выступление в роли ученика) участниками в процессе курса является неотъемлемой его частью. Смена рецептивной и продуктивной фаз, использование упражнений на повышение концентрации, двигательная активность, учет различных типов восприятия информации учащимися, работа в группах и прочие

аспекты и принципы построения эффективного урока не могут эффективно транслироваться как лекция, но должны быть представлены практически и апробированы участниками курса с целью формирования их нового профессионального опыта.

Все планируемые изменения, которые должны произойти на будущих уроках конкретного учителя должны быть предварительно опробованы в процессе курсов. Новый профессиональный опыт, приобретенный во время обучения, может оказаться наиболее существенным стимулом, способствующим внесению изменений в форму и содержание его профессиональной деятельности.

Таким образом, к основным отличительным чертам курсов повышения квалификации в Германии, построенных на основе модели ОРМП и ориентированных на организацию эффективного взаимодействия с учителями, можно причислить:

- особое внимание к имеющемуся профессиональному опыту учителей, принимающих участие в повышении квалификации;
- использование при работе в группах существующих ресурсов, которыми владеют педагоги;
- анализ потребностей участников, удовлетворение которых способствует их дальнейшему профессиональному развитию;
- обязательный учет удовлетворенности учителей условиями работы и влияние последних на всю педагогическую деятельность.
- дозированное, тематически и практически оправданное введение теоретического материала;
- обеспечение личностно-профессионального роста отдельного педагога;
- выведение проблем отдельного урока в рамки публичной дискуссии;
- системный подход и унификация организации курсов повышения квалификации.

Подводя итог, отметим, что названные отличительные черты модели ESRIA, позволяют сделать вывод не только об удовлетворении основных предписаний,

выдвинутых комиссией по улучшению системы образования в Германии в 2003 году, но и о частичном удовлетворении требований выдвинутых Новым Законом РФ «Об образовании», а также требований нового ФГОС в части реализации принципа индивидуализации образовательного процесса, что позволяет говорить о возможном заимствовании, описанной модели при организации курсов ПК для учителей в России.

#### *Список литературы*

1. *Herrlitz Hans-Georg Wulf Hopf, Hartmut Titze*, Deutsche Schulgeschichte von 1800 [achtzehnhundert] bis zur Gegenwart : e. Einf. Broschiert, 1984.
2. *Kniffka G.* (2006): Sprachförderung zwischen Theorie und Praxis: Neue Wege in der Lehrerbildung. In: Hug, Michael/Siebert-Ott, Gesa (Hgg.), 2006. Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren [erscheint demnächst].
3. *Krumm, Hans-Jürgen* (1987): Lehrerfortbildung als Hilfe zur Veränderung des eigenen Lehrverhaltens. In: AUPELF/British Council/Goethe-Institut 1987, S. 111-123.
4. *Viljo Kohonen*, Towards New Professionalism and Active Learning in Teacher Development: Empirical Findings on Teacher Education and Induction, Finland, 2009
5. Berufsbildungsgesetz: 1. Begriff: Nach §III BBIG

### 3.3. Проблемы формирования педагогической позиции учителя

Баженова Раиса Васильевна

#### Управление образовательным учреждением. Взгляд в будущее

**Аннотация.** В статье рассматриваются сложности современного управления образовательным учреждением. Быстро меняющийся мир ежедневно бросает вызовы руководителям. Отвечая на вопрос, как справляться с этими вызовами, автор обращается к определению ключевых понятий, которые присутствуют в жизни управленцев и вызывают стрессы. Автор описывает значимость этих категорий, и эти рассуждения приводят к новым методам управления.

В контексте рассмотрения вопросов, связанных со снижением стрессов у управленцев, приводятся новые исследования немецких специалистов, адресованные коучам и их клиентам, которые были апробированы в практике работы со спортсменами и оказались весьма действенными.

Эффективность этих методов способствовала их широкому распространению и применению в других областях. Особый интерес они могут представлять для руководителей образовательных учреждений и широко использоваться в их деятельности.

Применение таких методик автор метафорически называет «наноуправлением» и, раскрывая это понятие, дает его содержательное наполнение.

**Ключевые слова:** изменения, ответственность и единство.

Деятельность любого образовательного учреждения осуществляется сегодня в условиях неопределенной и нестабильной внешней среды. Умение управлять в современных условиях требует от руководителя управленческого мастерства. Рассмотрим особенности современного мира и какие вопросы встают перед руководителем, какие проблемы ежедневно бросают вызов его сознанию.

Факты быстро устаревают, объем их стремится к бесконечности, ресурсов не хватает. Скорость изменений крайне высока. Образовательные реформы предлагают приложить усилия и догнать вчерашний день. Система образования находится в лихорадочном поиске «рецептов спасения». А руководители образовательных учреждений, кроме того, что пытаются исполнить то, что спускается сверху, находятся в поиске ответов на такие вопросы как: что может понадобиться ребенку завтра, чему его надо учить и как? Что будет ценностью в будущем? Какой должен быть учитель сегодня? Какое должно быть его сознание? Что делать с теми, кто «застрял»? Как управлять своим коллективом, чтобы это управление отвечало завтрашнему, на сегодняшний день не известному миру?

Как ответить на все вызовы современного общества? Куда можно прийти самому и куда привести детей в условиях постоянного стресса? Этот список можно продолжать долго. Эти вопросы повергают большинство работников образования в постоянные стрессовые состояния.

Чтобы найти ответы на эти вопросы, нужно понять, где их искать. И тут напрашивается простое правило: выдели главное, найди те ключевые слова, которые создают такую ситуацию.

Первое, что вызывает у руководителя и у его команды стресс, — это стремительные изменения. И ключевым словом здесь является слово «ИЗМЕНЕНИЯ». Предположим, слово нашли, и что с этим делать? Принять сегодня ИЗМЕНЕНИЯ как данность, осознать это и изменить свое отношение к постоянным изменениям. Создать в своем понимании убеждение, что изменения — это не только нормально, но отлично, поскольку это развитие, это полет. Изменения происходят ВСЕГДА. Приняв такую позицию, можно отправиться дальше.

Следующим ключевым словом является ЕДИНСТВО. Противоположное слово по смыслу — РАЗДЕЛЕНИЕ, разделение создает стресс. Мир един, и осознавая себя отдельно от чего бы то ни было, мы не можем успешно войти в ЗАВТРА. В некоторых ситуациях нам эта позиция близка и тогда мы говорим: «Одна голова хорошо, а две лучше». Однако в большинстве случаев мы разделены



и воспринимаем себя отдельно от других. Это, конечно, создает индивидуальность, но именно отсутствие ЕДИНСТВА рождает стресс.

Еще одним ключевым словом является ОТВЕТСТВЕННОСТЬ, в широком смысле этого слова. Имеется в виду ответственность за ВЫБОР. Это не только выбор подходов и методов управления и обучения, но и ежеминутный осознанный выбор своего отношения к широкому спектру вопросов, выбор эмоций, осознание их и управление ими. Это выбор, куда направить фокус своего внимания — в сторону созидания или разрушения, в сторону благодарности или осуждения. Это выбор идти по лестнице вверх, по пути эволюции, или вниз, по пути инволюции. Часто приходится видеть, как поиск неудач и проблем ищут там, где их не может быть в принципе — вне себя. Когда это происходит в школе, это особенно губительно. Осознание ответственности за то, что мы вместе каждую минуту на основе своего выбора сотворяем мир, вместе с коллективом, родителями, представителями власти, со всеми членами общества без исключения, могло бы принести неожиданные результаты.

Такие рассуждения приводят к вопросу о выборе методов управления. Без сомнения, все известные в менеджменте методы должны быть в арсенале руководителя. Однако даже компетентные управленцы часто работают в стрессовом состоянии, а методов им не хватает. Это же относится и к учителям.

Развитие эмоционального интеллекта вызывает в последние годы повышенный интерес среди бизнесменов и представителей образования.

Интересные исследования были проведены в Германии в институте Бессер-Зигмунд и Высшей школе физкультуры и спорта в Кельне по wingwave — методу для коучей. Этот метод позволяет быстро и эффективно справиться со стрессом. А, самое главное, он может востребовать ресурсы человека. Wingwave-интервенции могут применяться для снижения негативных эмоций и повышения позитивных. Этот современный метод позволяет преодолевать эмоции страха, а также повышать способности к достижениям. Эмоции радости открывают на телесном уровне доступ к особому потенциалу достижений.

В процессе управления имеет смысл целенаправленно обращаться к ресурсным эмоциям, использовать НЛП-интервенции на активацию ресурсов человека [Бессер-Зигмунд, 2015].

Несмотря на то, что эти методы первоначально были адресованы коучам и спортсменам, они получают все большее распространение и в других сферах и могут быть хорошим инструментом в руках руководителей образовательных учреждений.

Подход, при котором руководитель является одновременно коучем, направлен на расширение сознание персонала, на корректировку его убеждений, на обращение к его ресурсным состояниям, на его развитие, понимание ответственности и осознание единства.

Доктор Герхард Шварц, доцент кафедры философии Университета Вены, специалист по групповой динамике, рассматривает юмор как инструмент управления. Тренинги с использованием юмора, тренировки смеха позволяют делать шаги по лестнице вверх на пути развития эмоционального интеллекта. За строгой логической конструкцией смех позволяет заглянуть в иррациональному [Шварц, 2010. с. 17].

Применение данных методов может иметь свое место при управлении образовательным учреждением в течение всего года в разных ситуациях, применяться индивидуально по необходимости. При ведении бесед по развитию персонала, что в образовательных организациях в Эстонии является обязательным, эти методы являются весьма эффективными.

Программа обучения самокоучингу и коучингу руководителей стало бы хорошей поддержкой в плане достижения сложных целей будущего. Ведь именно на руководителе лежит забота о физическом и психическом благополучии коллектива. Международная Федерация Коучинга (ICF) дает следующее определение коучингу: коучинг — это непрерывное сотрудничество, которое помогает клиентам достигать реальных результатов в своей личной и профессиональной жизни. Такая формулировка вполне отвечает насущным потребностям руководителей.

Таким образом, применение таких методов и форм управления мы бы назвали наноправлением. Но этот термин является исключительно метафорой и показывает лишь подход к управлению, который ориентирован на поддержку и развитие педагогов.

Наноправление — это современный стиль управления, основанный на использовании тонких инструментов организации, на бережном отношении ко всем видам ресурсов и максимальном использовании всех потенциалов.

Наноправление — это набор инструментов, направленных на развитие педагога, на расширение его сознания, на более глубокое понимание себя. Человек, который глубоко понимает, любит и принимает себя, способен понимать других. В образовательных учреждениях это и является одним из главных качеств управленцев и всех специалистов.

Наноправление ориентировано на поддержку каждого члена организации, на раскрытие его личной и профессиональной компетентности, на создание комфортной творческой рабочей среды. Это управление, не создающее напряжения в организации. Можно даже сказать, что это не управление, а стратегическое видение и сотворчество, направленное на реализацию совместных целей, создающее уникальные продукты и ориентированное на высокие результаты.

Инструментами наноправления являются стратегическое видение руководителя, владение приемами развития эмоционального и телесного интеллекта, умение работать в современном информационном пространстве, эффективно управлять ресурсами, видеть человеческие потенциалы, умение создавать и поддерживать бесстрессовую рабочую среду, владение приемами расширения сознания.

Стратегическое видение не является стратегическим управлением, поскольку это всего лишь видение, но видение всего поля от настоящего момента, понимания и ощущения ситуации, выявления проблем, определения целей, постановки задач, видение процесса достижения этих целей, всех возможных

рисков на всех этапах, знание возможностей человеческого потенциала, адекватная постоянная оценка ресурсов.

Это видение множества возможных вариантов движения к поставленным целям, своевременное использование всех ресурсов на разных этапах процесса, рациональное и бережное отношение к ним.

Это постоянное оценивание всех сторон управления, основанное на самоанализе, самооценке всех участников процесса.

Это постоянное отслеживание удовлетворенности персонала и клиентов и незамедлительное реагирование на изменение в областях, где растет напряжение.

В принципе напряжения в организации не следует бояться, а стоит рассматривать как возможность роста и дальнейшего развития. Это точка внимания, потенциал развития. В этом же ключе ведется работа с результатами внутреннего оценивания учреждения и самооценивания персонала.

Фактически, чтобы перейти к такой форме управления, необходимо традиционное управление помножить на 10 в - 9 степени (хотим акцентировать внимание: цифры являются также метафорой и не следует их расценивать, как некоторое математическое измерение). Любовь, гармония и человеческие отношения находятся над измерениями!

### *Список литературы*

1. *Бессер-Зигмунд К., Ратшлаг М.* Ода к радости: Концерт для коуча с оркестром: Метод wingwave в развитии позитивных эмоций и достижений. СПб.: Издательство Вернера Регена, Немецкая школа коучинга и медиации; Gera: VWR-Verlag, 2015.
2. *Шварц Г.* Руководить с юмором: Динамика успеха. СПб.: Издательство Вернера Регена, 2010.

**«Россия в мире»:**

**смыслы и ценности в системе координат личностной позиции учителя**

**Аннотация.** В статье рассмотрены объективные внешнеполитические обстоятельства, диктующие необходимость тщательного проектирования вводимого новым Федеральным Государственным Образовательным Стандартом предмета в 11-м классе — «Россия в мире». Ключевыми категориями в этом курсе, равно как в целом в школьном социальном образовании, должны стать такие понятия как национальный интерес, национальная идея, общегражданская идентичность, национальное самосознание. В этой связи в данной статье представлено авторское видение значения этих категорий в преподавании социально-экономических дисциплин в средней школе в их взаимосвязи и содержательном значении.

**Ключевые слова:** гражданское образование, идентичность, социальное образование, национальная идея.

Известно, что профессия учителя предполагает весьма тонкую грань между личностными качествами и профессиональной компетентностью. При этом очевидно, что система ценностей, определенных в нормативных документах как базовые национальные, должна быть освоена и принята школьными учителями, особенно социально-экономических дисциплин. Особое звучание этот тезис приобретает в свете того, что в обозримом будущем в учебном плане образовательных организаций появится предмет «Россия в мире», который, вероятнее всего, будет посвящен современному мироустройству, месту России в нем, а также историческому пути нашей страны в глобальном контексте. Помимо этого, в статье отмечаются те сложности, которые присутствуют в процессе артикуляции современной российской национальной идеи.

*Понятийный аппарат*

1. Идентичность — представление человека о своем «Я», характеризующееся субъективным чувством своей индивидуальной самотождественности определенной социальной целостности [2].

2. Национальная идея — совокупность материальных и духовных ценностей нации, а также практикуемых данной этнической общностью основных способов взаимодействия с природой и иными социальными и этническими общностями [1].

3. Смысл — идеальное содержание, идея, сущность, предназначение, конечная цель чего-либо, целостное содержание, несводимое к значениям составляющих его частей элементов [3].

4. Ценность — положительная или отрицательная значимость объектов окружающего мира для человека, класса, группы, общества, определяемая не только их свойствами, но и вовлеченностью в сферу человеческой жизнедеятельности, интересов и потребностей, социальных отношений [2].

Нам видится, что приведенные общественно-научные категории представляют наиболее важные аспекты дискурса о национальной идее. Их генетическая взаимосвязь представляется следующим образом.

В основе артикуляции национальной идеи лежат два концепта: идентичность и смысл. Наличие у определенной общности, народа, государства идентичности, общегражданской, общегосударственной, является важнейшим условием существования государства, прогрессивного его развития. Очевидно, что идентичность может быть выстроена только на осознании субъектами значимости, предназначения страны и государства в общемировом масштабе, в глобальных условиях. Эти смыслы должны разделяться всеми членами данной этнической общности и должны представлять собой ценность для каждого человека в его общественной деятельности. И только на этом конструкте, на наш взгляд, возможно построение национальной идеи — как конвенционального понятия и субстантивного воплощения всех национальных идеи.

Графически это может быть представлено следующим образом:

<i><b>Национальная идея</b></i>	
<i><b>Ценность</b></i>	
<i><b>Гражданская идентичность</b></i>	<i><b>Смысл как личная значимость</b></i>

Рис. 1. Взаимосвязь гражданской идентичности и национальной идеи

### ***Глобальный контекст построение национальной идентичности***

Начало второго десятилетия XXI века ознаменовалось новыми сложностями в развитии отношений нашей страны с ключевыми центрами силы в мировой политике.

Проводимый действующей президентской администрацией В. В. Путина курс независимой внешней политики, укрепление вертикали власти внутри страны, оцениваемая некоторыми общественными деятелями как усиление авторитарных тенденций в управлении Российской Федерацией, вызвали опасения западных демократий, прежде всего Соединенных Штатов Америки, в том, что имеют место имперские устремления России, появляются интенции к восстановлению господства в так называемом Хартленде. Очевидных доводов этому зарубежными политиками приведено не было, равно как не было никаких агрессивных устремлений России в реализации намеченного ей курса. Однако обострение ситуации на Украине в 2013 г. существенным образом сказалось на отношениях между Россией и США, а также их партнерами.

Многие современные исследователи стали отмечать тенденции к началу новой Холодной войны. В частности директор Института США и Канады РАН, академик С. М. Рогов в своем докладе на Президиуме Академии наук 23 сентября 2014 года утверждал: «Поддержка США захвата власти в Киеве антироссийскими силами, а также ответная реакция нашей страны — присоединении Крыма — оценивается как новая холодная война. Однако в отличие от первой холодной войны, она не носит глобального противостояния, не проходит в условиях биполярного мира и идеологической конфронтации. Ряд новых центров сила — Китай, Индия, Бразилия — не поддерживают изоляцию России» [4].

Однако уже сейчас очевидно, что вводимые Западом условия сдерживания России определенным образом скажутся на внутренней политике нашей страны.

В первую очередь, безусловно, на экономическом ее развитии. Однако, на наш взгляд, наиболее опасным образом это отразится на процессе становления гражданской идентичности россиян. К сожалению, различные данные показывают, что отождествляют себя с интегральной общностью граждан России лишь 5 % современной молодежи в возрасте от 14 до 25 лет. В условиях осложнения обстановки этот процент может еще снизиться. Это ставит под угрозу целостность государства, перспективный план государственного строительства, является почвой для усиления социальной напряженности. А в конечном итоге ослаблению нашей страны.

В этом контексте, на наш взгляд, наиболее насущным и актуальным ответом на вызовы времени является необходимость построения системы общероссийской социальной интеграции — гражданского образования.

### ***Учитель как гарант государственного строительства***

Выше приведенные размышления приводят нас к выводу о том, что наиболее актуальная проблема государственного строительства в современной России — это проблема артикуляции национальной идеи, выраженной через осознание национальных интересов. Причем здесь под национальными интересами мы понимаем наиболее общую их трактовку — это сохранение суверенной государственности и прогрессивное развитие страны.

Важным представляется то, что для подобного развития вещей необходима национальная консолидация. Намеченный путь нашей страны консолидации — это путь через реализацию в образовательных организациях нашей страны национального воспитательного идеала, а также построение учебно-воспитательного процесса через его ориентацию на уже упоминаемые базовые национальные ценности. Однако поскольку урок и учебное занятие все еще остается базовым элементом школьного образования, то личностная позиция учителя, осуществляющего образовательный процесс, не может не играть значимую роль в освоении предметного содержания образовательных стандартов.

Таким образом, современные процессы государственного строительства в нашей стране — это процессы, связанные с построением гражданской



идентичности в условиях национальной консолидации российского общества. Этот процесс осложняется отсутствием зафиксированной и разделяемой обществом национальной идеи, выражающей национальные интересы России. В этом контексте важнейшим ресурсом для разрешения этого противоречия является грамотная учебно-воспитательная деятельности средней школы с учетом демократических идеалов и правового поля.

### *Список литературы*

1. Большой энциклопедический словарь. М.: 2000.
2. Кононенко Б. И. Большой толковый словарь по культурологии. М.: 2003.
3. Николаев В. Г. Культурология. XX век. Энциклопедия. М.: 1998.
4. Рогов С. М. Перспективы российско-американских отношений: новая холодная война? Доклад на заседании президиума РАН. 23.09.2014.

**Ломов Александр Андреевич**

### **Кто и как оценивает молодого учителя: к постановке проблемы**

**Аннотация.** В статье обсуждается вопрос о значимости оценки деятельности учителя на этапе его профессионального стандарта.

**Ключевые слова:** молодой учитель, особенности деятельности молодого учителя, оценка деятельности молодого учителя.

Нам не единожды приходилось бывать на различных форумах и мероприятиях, посвященных проблемам омоложения школьных кадров. Во многих докладах и дискуссиях высказывалась проблема неверной оценки деятельности молодого

педагога. Текст данного сообщения был показан группе молодых педагогов (коллегам и не только), с ним ознакомились в пяти регионах России. Все прочитавшие подтвердили типичность описываемых нами ситуаций и схожесть поставленных проблем, что говорит об актуальности этой темы для современной педагогической практики.

В процессе работы над сообщением были поставлены следующие исследовательские вопросы:

1. Существует ли потребность молодого учителя в оценке его деятельности? И если да, то какого рода оценку он ожидает?
2. Какова реальная практика оценивания?
3. Каково влияние оценки на молодого учителя? Как оценка формирует его деятельность и что она в ней меняет?
4. Какие особенности деятельности молодого учителя следует учитывать?

Одно из главных чувств, которое характеризует психологическое состояние молодого педагога и сам процесс обучения — неуверенность. Начинающий специалист не уверен, играет ли он хоть какую-то роль в жизни учеников, в жизни школьного коллектива вообще.

Для преподавателя общественных дисциплин очень важно понимать, что его предмет (его деятельность) влияет на внутренний мир учеников, помогает сформировать точку зрения по некоторым особо сложным с точки зрения морали вопросам. К сожалению, никто не оценивает уровень влияния педагога на внеучебную деятельность учащегося. Нам приходилось сталкиваться с такими ситуациями, когда благодаря влиянию молодого учителя дети начинали самостоятельно формировать межпредметные связи, однако администрация стремилась оценить лишь знаниевый компонент.

Большинство школ в нашей стране организованы так, что учитель фактически работает в изолированном пространстве. Имея нагрузку в среднем по пять-шесть уроков в день, он проводит наедине с детьми около шести часов, редко имея возможность проконсультироваться с коллегами относительно тех или иных

вопросов, связанных с профессиональной деятельностью, а такие вопросы возникают неизбежно.

Более чем в половине ситуаций, рассмотренных нами на всероссийском форуме молодых педагогов «Таир-2014», связанных с увольнением молодых специалистов из школ, это случаи профессиональной изоляции — сначала со стороны коллектива, а затем и самоизоляции.

На наш взгляд, главная проблема, связанная с оценкой деятельности молодого педагога, — это несоответствие целей оценивания и средств, которыми оценка реализуется. Проще говоря, оценка не решает главной задачи — помочь начинающему педагогу выявить свой потенциал, помочь расставить приоритеты в своей деятельности. Действительно, многие стандарты оценивания не учитывают отсутствие опыта начинающего педагога, что в конечном итоге перерастает в отрицание им какой-либо оценки своей деятельности вообще.

Еще одна особенность, которую следует учитывать, — это практическая невозможность оценить деятельность учителя по результату. Результат работы учителя практически всегда отложен. Даже если речь идет о предметных результатах, в особенности о его знаниевом компоненте, объективная картина редко предстает сразу по итогам урока или итогам четверти.

«Если мы не можем требовать от ребенка того, чего он не изучал, то почему администрация требует этого от нас?» — вот вопрос, которым задаются многие молодые педагоги в первый год своей работы. В сентябре молодой учитель (который был студентом еще в июне) принимает на себя такую же ответственность, что и педагог с многолетним стажем. Для обоих начинающийся учебный год связан с решением двух типов задач: профессиональных и личностных. Оба начинают трудиться над их реализацией, оба начинают оцениваться различными участниками образовательного процесса.

Однако следует заметить, что опытный педагог находится в более выигрышной позиции. Его стаж позволяет пользоваться заранее подготовленными наработками, использовать удачные находки прошлых лет. Соответственно, количество сил, затраченных на решение профессиональных задач, будет

значительно меньше, что позволит ему более основательно подойти к формированию и решению личностных задач.

Конечно, отказаться от оценки деятельности молодого педагога полностью невозможно, хотя бы потому, что всегда существует риск неадекватной оценки педагогом своих возможностей. Учитель, начав преподавание с постановки перед собой завышенных задач, рискует быстро перегореть, потерять контроль над процессом обучения. Это весьма распространенная проблема среди молодых педагогов, так как они еще не представляют себе разницы между преподаванием в теории (тем, чем их учили в вузе) и преподаванием на практике.

Когда начинающий учитель истории стремится поделиться с учениками дополнительным материалом, теми особыми знаниями, которые он получил в ходе своей научной деятельности в вузе, он встречает не только сопротивление со стороны последних, но и со стороны администрации, со стороны сообщества коллег.

Зажатый в строгие рамки программы и стандарта, в преподавательской деятельности он испытывает внутренний диссонанс, ведь еще не так давно его оценивали по совсем иным критериям: глубокое знание материала, историографии вопроса.

Если говорить о реальной практике оценивания, например, администрацией, то она сводится к банальному посещению уроков и проверке соответствия их стандарту преподавания и выполнения программы. За первые два года нашей работы в одной из школ Кировской области, при нагрузке тридцать четыре часа в неделю, мы провели около двух тысяч уроков, из которых заместителем директора по учебной работе было посещено четыре. Директором был посещен всего один урок. Все посещения состоялись в первые два месяца работы. После каждого из подобных мероприятий нам подавался отчет для ознакомления с обязательной подписью, где в балловом выражении оценивался ход проведения урока, письменно описывались недостатки и недочеты.

Немаловажен тот факт, что начинающий педагог не способен правильно интерпретировать для себя результаты оценивания. В большинстве случаев,

получив такие результаты, он просто растерян: значат ли эти результаты, что он не справился со своей деятельностью? Или они значат, что в целом, администрация его работой удовлетворена, но имеются некоторые недочеты? Почему оценивали именно эти аспекты, а не те, с которыми, как ему кажется, он справился лучше?

Администрация школы мало внимания уделяет социальной и профессиональной адаптации молодого педагога, предпочитая подходить к этому вопросу формально. Конечно, кое-где еще существуют практики так называемого наставничества, однако они, в большинстве случаев, оказываются фикцией, и учат начинающего педагога лишь четкому выполнению инструкций.

Ни о какой оценке деятельности учителя со стороны учеников, или со стороны родителей обучающихся, чаще всего, речь вообще не идет. А ведь они являются важнейшими участниками образовательного процесса, мнение которых часто дает возможность педагогу раскрыться с новой стороны, освоить новые формы педагогической деятельности.

Неоцененность со стороны коллег и администрации толкает учителя на неправильное целеполагание, что в свою очередь формирует неправильное представление о профессии педагога в целом.

Большая часть молодых педагогов совершает в первый год своей серьезную, на наш взгляд, ошибку, — вместо того, чтобы изучать и осмысливать непосредственно педагогическую деятельность, они начинают зарабатывать авторитет у администрации учебного заведения. Показательными примерами может быть вынужденное участие в конкурсах профессионального мастерства (без какого-либо осмысленного и структурированного опыта), курсы повышения квалификации (чаще всего по принудительному принципу) и т. п.

В условиях тотальной изоляции молодой педагог, так или иначе, будет совершать ошибки, которые могут привести к негативной оценке его профессиональной деятельности со стороны администрации.

Исходя из всего вышесказанного можно сделать однозначный вывод — оценивание молодых педагогов в условиях современной школы очень далеко от реально работающей на положительный эффект системы.

Проблема оценки молодого учителя не может быть решена только путем разработки и внедрения подходящих для этого инструментов и методов. Сначала в системе управления и в школах должна быть создана и утвердиться в качестве постоянной и естественной практики особая культура отношений. Суть этой культуры в создании атмосферы, благодаря которой оценка работы учителя будет способствовать реальному профессиональному развитию и улучшению практики преподавания.

**Жебровская Ольга Олеговна**

### **Социально-экономическая география в школе: уникум или балласт?**

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности социально-экономической географии как школьного предмета, проблемы географической компетентности жителя России и проблемы, связанные с изучением географии в современной школе.

**Ключевые слова:** социально-экономическая география, географическая компетентность, географическая культура.

Особенность России как государства предъявляет высокие требования к уровню географической подготовки жителя России. Это связано с этнокультурным многообразием России, огромными размерами Российской Федерации, с природными особенностями страны, с количеством и особенностями стран-

соседей, с необходимостью умело противостоять стихийным бедствиям и рационально использовать природные ресурсы.

География сегодня дает новый импульс развитию бизнеса, туризма, природопользования. Без географической компетентности сложно заложить даже основы толерантности и государственного мышления. Человек, не понимающий, в какой стране он живет, уязвим ментально. Человек, не понимающий, как себя вести в различных природных и социальных ситуациях, уязвим физически и морально (пример — нерациональное поведение наших туристов за рубежом, непонимание традиций и норм жизни в других странах) [Хуторской, 2003]. Но сегодня география все более и более становится балластом школьного образования, в своей самой высокой, социально-экономической части. Это подтверждается и падением интереса к предмету (с 8-го класса), и очень малой долей школьников, которые выбирают для итоговой аттестации именно географию, и общим уровнем географической культуры, о которой писал создатель одной из концепций школьного географического образования, автор школьных учебников и книг для высшей школы, доктор географических наук, великолепный ученый и популяризатор географических знаний, Владимир Павлович Максаковский.

Почему это вызывает тревогу?

- География — отправная точка для принятия решений, для разумного ведения дел и стратегического планирования (особенно в России!).
- География — источник вдохновения и гордости за свою страну, патриотизма и интереса к жизни.
- География — интегратор, основа для системного мышления.
- География — основа ориентирования в современном мире.
- География — способ договора между людьми, странами.
- География — это ответ на вызовы времени.

Наша география — то, чем действительно можно гордиться. Не случайно географическая тема интенсивно эксплуатируется в жанре рекламы, телевизионных проектах как источник вдохновения для деятелей науки и искусства.

Наша география — отражение политики. Любителями и знатоками географии позиционируют себя первые лица государства. Это не случайно, ведь география — это не только международные отношения, но и обсуждение государственных вопросов, связанных с охраной природы, использованием ресурсов, лесными богатствами.

Президент Российской Федерации В. В. Путин, выступая на съезде РГО, обратился к делегатам с рядом предложений, реализация которых сможет повысить интерес к географии, а также сам уровень географических знаний.

«Речь идет, например, о запуске «Всероссийского географического диктанта», аналога «Тотального диктанта» по русскому языку, который проводится уже несколько лет и успешно себя зарекомендовал», — сказал президент РФ.

Реализация этих осаждавшихся ранее идей, по его мнению, сможет повысить у людей интерес не только к географии, а к Отечеству «в самом широком смысле этого слова».

Также Путин отметил, что у учителей географии есть ряд нареканий к современным пособиям по подаче и содержанию материала, поэтому необходимо создать единый стандарт с последующим выпуском линейки новых учебников для средней школы. Глава государства добавил, что география должна стать одним из самых увлекательных предметов в школе [4].

Наша география — это безопасность жизни людей, качество их жизни, приоритет МЧС на государственном уровне. А проблемных территорий и ситуаций у нас хватает. И впору брать пример с Эстонии, где основной курс географии — это курс, бережно и любовно изучающий родную страну, вплоть до отдельных валунов ледникового периода. Только наша страна, к сожалению, не может себе этого позволить из-за особенностей гигантского пространства.

Наша география — это наша жизнь. Это гораздо больше, чем школьный предмет, это шире, чем границы России, потому что география становится частью нашей жизни, нашей судьбы [Розанов, 2013].

Но сегодня географическое образование перестает быть делом государственной важности. Исчез военно-топографический стимул, реликтовыми стали многие



интересные книги и даже сама потребность в чтении. А из путешествий в другие страны школьники привозят только три волшебных слова: отель — шопинг — аквапарк, не умея рассказать, чем их поездка, скажем, в Турцию отличалась от прошлогодней — в Грецию или Египет.

Уже несколько десятилетий обсуждается возможность создания (были разработаны варианты) интегрированного курса «Россия в мире», который мог бы компенсировать недостатки географического образования. Но даже перспектива введения этого предмета вызывает серьезные опасения и с позиции содержания, и с позиции кадрового обеспечения. Одно из главных опасений высказал в 2011 г. в прямом эфире программы «Судите сами» на Первом канале телевидения Депутат ГД РФ Андрей Макаров: «Патриотизм — это чувство, а чувству научить нельзя. Патриотизм — это любовь к своей стране, но нельзя любить контурную карту, страна — это ее народ, ее культура, ее история» [2].

В том же, 2011 году, Александр Лобжанидзе, президент Межрегиональной ассоциации учителей географии России, назвал четыре основные проблемы географического образования в школе, которые продолжают оставаться актуальными по сей день:

- 1) старение преподавательского корпуса;
- 2) отсутствие единых подходов к учебно-методическим комплексам;
- 3) ЕГЭ, который «сушит» географию;
- 4) потеря практической значимости географии как для жизни, так и для будущей карьеры.

По данным 2010–2014 года чуть меньше 3 % выпускников выбрали географию для итоговой аттестации в 11-м классе. Если привести данные по стране, то получится, что в среднем географию выбрал один выпускник на две школы. ЕГЭ по географии требуется для поступления на специальности по направлениям: география, геология, картография, гидрометеорология и экология. Но кроме экзаменационной составляющей есть и другие аспекты географического образования.

«Школьная география — это единственный естественно-общественный предмет, рассматривающий сложные и многообразные связи между природными и производственными системами во времени и пространстве, что способствует личностному самоопределению школьника-гражданина на основе географических, экологических, экономических, картографических и иных познаний и умений в сфере практического их применения в разнообразной географической действительности. Как показывает практика, географическая и геоэкологическая осведомленность граждан о конкретной географической действительности, о своих экологических правах и обязанностях, а также осведомленность руководителей, принимающих решения о ликвидации чрезвычайных ситуаций природного или техногенного характера, представителей органов исполнительной власти — о ресурсопользовании, охране окружающей среды базируется зачастую на знаниях и умениях, приобретенных в школе» [Розанов, 2001]. Если они там были приобретены.

Леонид Перлов полагает, что география — идеальный предмет для конструирования системы [3]. «География — межпредметная синтетическая пограничная наука. Вопрос межпредметных связей в современной педагогике — это очень серьезный вопрос. Мир един, и география идеальный интегратор. Моим сегодняшним ученикам, хотят они этого, или не хотят, но им придется жить в условиях глобального мира. Идет процесс глобализации. Это не наш мир, мы уже опоздали жить в нем, а они будут жить там. И, наконец, третье — это громадная социальная проблема, которую география в состоянии помочь решить — это вопрос социальной толерантности.

География — это система.

География — это глобальный мир.

География — это толерантность».

Сохраним ли мы это?

### Список литературы

1. Дружинин А. Г. Культурная составляющая «общественной географии» в современной России: итоги становления, проблемы и приоритеты развития // Южно-Российский форум, 2013. № 1 (6), Стр. 1–13.
2. Первый канал, программа «Судите сами». URL:  
[http://www.1tv.ru/sprojects\\_edition/si5691/fi7286](http://www.1tv.ru/sprojects_edition/si5691/fi7286)
3. Радио «Свобода». Образование. Преподавание географии. URL:  
<http://archive.svoboda.org/programs/edu/2004/edu.121504.asp>
4. РИА Новости. URL:  
[http://ria.ru/tv\\_politics/20141107/1032190204.html#ixzz3YUKwVAV8](http://ria.ru/tv_politics/20141107/1032190204.html#ixzz3YUKwVAV8)
5. Розанов Л. Л. Географическая компетентность выпускника школы — концептуальная основа среднего географического образования. URL: <http://geo.1september.ru/2001/14/5.htm>
6. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.

## Заключение

Материалы конгресса учителей общественных дисциплин, представленные в этом сборнике, можно назвать зеркалом современной образовательной системы. Идея такого подхода заимствована из всем известного источника, хотя явления, о которых идет речь в источнике и в данном сборнике, конечно, не сопоставимы.

Материалы конгресса, тем не менее, отражают изменения, происходящие в образовательной системе, сложившейся в период становления и развития индустриального общества. В условиях перехода к постиндустриальному обществу возникает необходимость перемен и в сфере образования. Образовательная система переходного периода характеризуется и традиционными, и новыми чертами, которые нередко противоречат друг другу. Такая внутренняя противоречивость имеет место и в статьях данного сборника. Дело не только в том, что в разных статьях могут проявляться разные взгляды на существующие проблемы образования, но и в том, что в рамках одной статьи могут содержаться противоречивые суждения.

Материалы сборника не дают «единственно правильных ответов», они дают представление о том, как люди науки и практики ищут ответы на вопросы об основных тенденциях развития современной системы образования. Имеет смысл попытаться обозначить наиболее существенные направления перемен, происходящих в сфере общего образования. При этом следует заметить, что изложенные далее суждения представляют собой лишь возможный взгляд на развитие системы образования.

*Первое существенное изменение в области образования* заключается в пересмотре ценностных оснований образовательной системы. Происходит переход от системы, основанной на идеологии долга, к системе, основанной на идеологии права. Этот переход сопровождается попытками возврата к прежней системе образования.

Образовательная система, основанная на идеологии долга, поддерживалась законодательством об обязательном образовании, продолжительность которого

увеличилась до 11 лет, прикреплением учащихся к определенной школе (которая отвечала за выполнение закона о всеобуче), существованием единых учебных программ и учебных пособий, формированием механизмов принудительного обучения (ориентация на успеваемость) и ценностных установок (хорошая учеба как общественный долг).

Данная система была эффективной, когда приоритетной была задача обеспечения доступности школьного образования для всех детей. С развитием общества и самой системы образования приоритетной задачей становилось интенсивное развитие системы — повышение качества образования. Необходимость решения этой задачи обусловила изменения в области отношений. Система принудительного обучения сохраняется, но меры принуждения становятся все менее эффективными. Меры принуждения начинают сочетаться с мерами стимулирования познавательной активности учащихся. Проявление кризиса отношений нашло отражение в феномене педагогики сотрудничества во второй половине 80-х годов XX века.

В постсоветский период начинают появляться признаки системы, основанной на идеологии права (процесс диверсификации школ, расширение возможности выбора школы и образовательной программы, создание нормативных основ для использования индивидуальных образовательных программ, распространение идей личностно ориентированного обучения). При этом сохраняются многие механизмы принудительного обучения (приемы «карательной педагогики», акцент на требованиях, тотальном контроле и т. д.).

*Другое изменение* — новое представление о базовом процессе, в качестве которого рассматривается не учебный, а образовательный процесс, который включает в себя ряд компонентов, относящихся и к формальному, и к неформальному образованию (учебная деятельность, внеурочная деятельность, дополнительное образование).

Изменение взглядов на базовый процесс в значительной мере обусловлено тем, что школа утратила позиции монополиста в сфере общего образования.

Школа перестает быть единственным институтом, который дает среднее образование. Получает распространение практика домашнего образования и самообразования (экстернат). Существенную роль в получении среднего образования необходимого качества играет институт репетиторства. Сохраняют популярность подготовительные курсы при высших учебных заведениях, которые восполняют дефицит школьных знаний, необходимых для получения высоких результатов ЕГЭ.

Происходит расширение масштабов дополнительного образования детей. Если иметь в виду, что одним из основных результатов общего образования становится выявление и развитие индивидуальности учащихся, то надо признать, что без дополнительного образования получить полноценное общее образование невозможно.

Изменение характера базового процесса связано также с развитием внешкольных источников информации — сначала телевидения, затем Интернета.

В этих условиях задачей управления образовательным процессом становится обеспечение взаимосвязи формального, неформального и информального образования (но на практике такая взаимосвязь нередко игнорируется).

*Третье направление изменений в образовательной системе* — ориентация на системно-деятельностный подход и соответственно на преодоление информационно-объяснительного подхода. Применительно к изучению общественных дисциплин можно выделить следующие признаки нового качества образовательного процесса (по крайней мере, в старших классах):

1. Меняется характер учебных занятий. Целью изучения темы становится выполнение какой-либо исследовательской или проектной работы, а также определение учащимися своих позиций по актуальным вопросам общественной жизни.

2. Учебные занятия сочетаются с внеучебными (пресс-клуб, творческие конкурсы, интеллектуальные игры). Учебные занятия готовят к внеучебным или продолжают их.

3. Основным методом проведения учебных занятий становится анализ проблемных ситуаций, которые реально возникают в жизни учащихся и/или в жизни общества. При описании проблемных ситуаций используется избыточная информация.

4. Меняется смысл домашних заданий. Основные задачи домашней работы: подготовка к аудиторному занятию, подготовка к изучению новой темы, самоанализ образовательных достижений и проблем, выполнение инициативной или исследовательской, проектной работы. Домашние задания могут быть индивидуальными или групповыми, обязательными или факультативными, едиными или вариативными, текущими или перспективными, тренировочными или контрольными.

5. Результатом изучения крупной темы является отчуждаемый продукт коллективной образовательной деятельности (материалы конференции, аналитический доклад, выставка, видеофильм, внеклассное мероприятие и т. д.).

6. В качестве преподавателей выступают не только школьные учителя, но и университетские профессора, исследователи, государственные служащие, предприниматели.

7. Программы по учебному предмету предусматривают формирование у учащихся опыта работы с аутентичными текстами культуры (научные и научно-популярные публикации, СМИ, интервьюирование компетентных лиц и т. д.).

На практике перечисленные способы организации образовательной деятельности учащихся зачастую используются лишь как дополнение к привычным вариантам урока, ориентированного на передачу обязательной учебной информации.

*Еще одно направление изменений* — переход от унификации к индивидуализации образовательного процесса, такой его организации, которая обеспечивает возможность построения индивидуальных образовательных маршрутов, проявляющихся в характере и темпах индивидуального продвижения учащихся.

Индивидуализация образовательного процесса предполагает новые подходы к составлению учебных программ и к системе оценивания образовательных

достижений учащихся. Имеется в виду построение уровневых программ, в которых определяются ключевые умения, формируемые в процессе изучения предмета, и возможные уровни освоения этих умений. Система оценивания носит прозрачный характер. Учащиеся знают, какие виды контрольных заданий они должны выполнить в течение четверти (триместра, семестра), в какие сроки. Они могут выбирать контрольные задания из числа предлагаемых. Учащиеся имеют ясное представление о критериях оценки выполнения каждого вида задания (включая устные сообщения). Число текущих оценок сокращается от класса к классу.

Одновременно возрастает роль самоанализа и самооценки учащихся. Объектом самоанализа и самооценки становится не только достигнутые образовательные результаты, но и сам процесс собственной образовательной деятельности.

На практике может доминировать стремление к тому, чтобы разные учащиеся успевали усвоить один и тот же учебный материал к одному и тому же сроку, используя одни и те же способы деятельности.

*Пятое направление возможных изменений* касается характера управления деятельностью учителей. Новые образовательные стандарты выделяют наряду с предметными личностные и метапредметные результаты образовательной деятельности. Последние два вида результатов могут быть достигнуты лишь при взаимодействии всего педагогического коллектива, определенном уровне его развития. Возникает тема квалификации педагогического коллектива, которая не может быть сведена к сумме квалификаций отдельных педагогов. Квалификация педагогического коллектива, которая проявляется в способности к качественным изменениям образовательной системы, определяется как внутренними связями и отношениями внутри коллектива, так и его связями со всем профессиональным сообществом. В связи с этим в управлении педагогической деятельностью на первый план выходят задачи развития организационной культуры, реализации коллективных исследовательских и образовательных проектов, организации внутришкольного повышения квалификации.



Аналитический подход к материалам сборника дает возможность прийти к собственным выводам относительно тенденций и проблем развития как всей системы общего образования, так и ее предметной области «Общественные дисциплины».

*Методический сборник*

**Общественные науки в школе  
и в жизни:  
методический навигатор**

*В 2 томах  
Том 2*

Ответственный за выпуск *А.Бакушина*  
Корректор *Т. Велижанина*  
Оригинал-макет *Н.Горожий*

Подписано в печать 26.10.2015.  
Бумага офсетная. Печать цифровая.  
Тираж 500 экз.

Подготовлено к печати и отпечатано  
Отделом оперативной полиграфии  
НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург.  
198099, Санкт-Петербург, ул. Промышленная, д. 17А.  
Тел./факс: (812) 786-58-95.