



НАУЧНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ



научно-теоретический журнал

4(13)2012





НАУЧНОЕ
ОБЕСПЕЧЕНИЕ
СИСТЕМЫ
ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ
КАДРОВ

**Научно-теоретический журнал
4(13)/2012**

Новой школе – Новые стандарты

Главный редактор: В. Н. Кеспилов, доктор педагогических наук, Заслуженный учитель РФ

Заместитель главного редактора: Д. Ф. Ильясов, доктор педагогических наук

Редакционная коллегия:

Беленцов С. И., доктор педагогических наук

Дочкин С. А., доктор педагогических наук

Едакова И. Б., кандидат педагогических наук,
Заслуженный учитель РФ

Занина Л. В., доктор педагогических наук

Казакова Г. М., доктор культурологии

Кисляков А. В., кандидат педагогических наук

Криволапова Н. А., доктор педагогических наук

Кузнецов В. М., кандидат исторических наук

Максимова В. Н., доктор педагогических наук

Маркова Н. Г., доктор педагогических наук

Милованова Н. Г., доктор педагогических наук

Никитина И. М., кандидат педагогических наук

Обоскалов А. Г., кандидат педагогических наук,

Отличник народного просвещения

Резанович И. В., доктор педагогических наук

Рубина Л. Я., доктор философских наук

Самсонова Н. В., доктор педагогических наук

Солодкова М. И., Отличник народного просвещения

Тараданов А. А., доктор социологических наук

Щербаков А. В., кандидат педагогических наук

Яковлева Г. В., кандидат педагогических наук

Ярычев Н. У., доктор педагогических наук

НАУЧНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ

**Научно-теоретический журнал
4(13)/2012
Новой школе
– Новые стандарты**

**(тематический выпуск,
посвященный вопросам реализации
Федеральной целевой программы
развития образования)**

Редакционно-издательская группа:

Обжорин А. М.

Федоров П. В.

Лазариди Н. А.

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге
Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией
Ссылка на журнал обязательна.

Периодичность издания 4 номера в год.

ISSN 2076-8907

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-38201 от 26.09.09.

Адрес редакции:

454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, 88,
ГБОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения
квалификации работников образования». Тел./факс (351) 264-01-26
<http://www.ipk74.ru>, e-mail: ipk_journal@mail.ru

Подписано в печать 4.02.2013. Формат 60×80 1/8.

Усл. печ. л. 16,28. Тираж 150 экз. Заказ 1439

ООО «Фотохудожник»

454111, г. Челябинск, ул. Свободы, 155/1

© Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров, 2012



SCIENTIFIC
SUPPORT
OF A SYSTEM
OF ADVANCED
TRAINING

Scientific and theoretical journal
4(13)/2012

New Standards for New School

Chief editor : V. N. Kespikov, Doctor of Pedagogy, Honored teacher of Russia

Deputy chief editor: D. F. Ilyasov, Doctor of Pedagogy

Editorial board:

Belentsov S. I., Doctor of Pedagogy
Dochkin S. A., Doctor of Pedagogy
Edakova I. B., Candidate of Pedagogy,
Honored teacher of Russia
Zanina L. V., Doctor of Pedagogy
Kazakova G. M., Doctor of Cultural Studies
Kisliakov A. V., Candidate of Pedagogy
Krivolapova N. A., Doctor of Pedagogy
Kuznetsov V. M., Candidate of History
Maksimova V. N., Doctor of Pedagogy
Markova N. G., Doctor of Pedagogy
Milovanova N. G., Doctor of Pedagogy
Nikitina I. M., Candidate of Pedagogy
Oboskalov A. G., Candidate of Pedagogy,
Excellent of Public Education
Rezanovich I. V., Doctor of Pedagogy
Rubina L. Y., Doctor of Philosophy
Samsonova N. V., Doctor of Pedagogy
Solodkova M. I., Excellent of Public Education
Taradanov A. A., Doctor of Sociology
Sherbakov A. B., Candidate of Pedagogy
Yakovleva G. V., Candidate of Pedagogy
Yarychev N. U., Doctor of Pedagogy

SCIENTIFIC
SUPPORT
OF A SYSTEM
OF ADVANCED
TRAINING

Scientific and theoretical journal
4(13)/2012
New Standards
for New School

Editorial and Publishing group:

Obzhorin A. M.
Fedorov P. V.
Lazaridi N. A.

**(thematic edition devoted
to the issues of implementation
of Federal Target Program
of Education Development)**

The journal is registered in the Paris international transaction directory
Reprinting material from the journal is allowed only in agreement with the editorial
Link to the journal is required.
Publication frequency is 4 issues per year.

ISSN 2076-8907

Certificate of registration of the media SP № ФС 77-38201 26.09.09.

Editorial:

454091, Chelyabinsk, Krasnoarmeyskaya st, 88,
The Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators.
Tel./fax (351) 264-01-26
<http://www.ipk74.ru>, e-mail: ipk_journal@mail.ru

Signed for printing 4.02.2013. Format 60×80 1/8.
16,28 conventional printed sheets. Circulation 150 экз. Order 1439
Fotohudozhnik
454111, Chelyabinsk, Svobody st., 155/1

© Scientific support of a system of advanced training, 2012

СЛОВО К ЧИТАТЕЛЮ

С 2011 года Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования является стажировочной площадкой по реализации мероприятий Федеральной целевой программы развития образования «Распространение на территории Российской Федерации моделей образовательных систем, обеспечивающих современное качество общего образования» и Модернизация муниципальных систем дошкольного образования».

Результатам реализации данных проектов стажировочной и базовыми площадками – образовательными учреждениями общего и дошкольного образования в 2012 году посвящен тематический выпуск нашего журнала «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров».

В статьях проанализированы существующие в научной литературе подходы к разработке системы внешнего и внутреннего мониторинга качества общего образования и описаны концептуальные положения осуществления данного рода деятельности на региональном уровне.

Пристальное внимание на различных уровнях управления к проблеме обеспечения доступности образовательных услуг и сервисов определило содержание материалов, в которых описан опыт использования дистанционных образовательных технологий в системе профессиональной переподготовки и повышения квалификации.

Одним из аспектов модернизации системы общего образования является совершенствование ее кадрового потенциала. В данном контексте интересен опыт института по подготовке ведущих консультантов по вопросам развития системы общего образования, представленный в третьем разделе. Предлагаемые материалы акцентируют внимание читателя на особенностях отбора содержания подготовки ведущих консультантов, организации научно-исследовательской деятельности учреждения дополнительного профессионального образования в аспекте достижения индикативных показателей ФЦПРО.

В рамках реализации подмероприятия ФЦПРО «Распространение на территории Российской Федерации моделей образовательных систем, обеспечивающих современное качество общего образования» стажировочной площадкой разработано пять моделей образовательных систем. По нашему мнению читателю будут интересны содержательно-процессуальные аспекты реализации данных моделей.

Одним из приоритетных направлений реализации мероприятий ФЦПРО в рамках проекта является повышение квалификации работников образования. Соответственно тематический спектр статей достаточно широк, их содержание будет актуально и интересно как для руководителей образовательных учреждений, так и педагогов.

В рамках реализации подмероприятия «Модернизация муниципальных систем дошкольного образования» в последнем разделе журнала представлены статьи, раскрывающие как различные аспекты управления муниципальными системами дошкольного образования, существующие в Челябинской области, так и вопросы повышения квалификации педагогических работников по данному направлению.

Редакционная коллегия надеется, что подготовленный специалистами стажировочной и базовых площадок выпуск журнала вызовет профессиональный интерес и положительный отклик.

В. Н. Кеспиков,
главный редактор журнала, доктор педагогических наук,
ректор ГБОУ ДПО ЧИППКРО, заслуженный учитель РФ

Система оценки качества общего образования (в том числе на основе информационных технологий)

УДК 37.012

ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА РЕГИОНАЛЬНОМ УРОВНЕ

В. Н. Кеспи́ков, М. И. Солодкова, Д. Ф. Ильясов

Аннотация. Изложены основные элементы мониторинга качества общего образования на региональном уровне. Определена его основная функция – служить основой для повышения качества принимаемых управленческих решений на различных уровнях управления образованием (институциональном, муниципальном и региональном). Выделены основные объекты мониторинга качества общего образования: «структура основных образовательных программ», «условия реализации основных образовательных программ» и «результаты освоения обучающимися основных образовательных программ». Продемонстрирована специфика осуществления процедур сбора и обработки информации с использованием электронного информационного ресурса на примере оценки качества результатов освоения обучающимися основных образовательных программ. Дана подробная характеристика основных этапов мониторинга по данному объекту: выбор и обоснование критериев и показателей мониторинга; выделение этапов проведения мониторинга; подбор и обоснование диагностического инструментария; описание диагностического инструментария; составление алгоритмов проведения диагностических мероприятий; анализ и обобщение результатов осуществления диагностических мероприятий; внесение данных диагностики образовательных результатов обучающихся в компьютерную программную оболочку; описание алгоритмов обработки и представления информации о мониторинге результатов на различных уровнях. На основании результатов мониторинга раскрыты варианты управленческих решений по

регулированию процессов, обеспечивающих высокое качество образования.

Fundamental elements of monitoring regional level general education quality are described in the article. The major function of the monitoring is to serve as the basis of improving the quality of managers' decisions at different levels of education management (institutional, municipal and regional). Main objects of monitoring general education quality are allocated: "structure of basic educational programs", "conditions of basic educational programs implementation" and "results of basic educational programs mastering". Specific of information gathering and handling with use of electronic informational resource is demonstrated at the example of quality assessment of results of basic educational programs mastering. The authors characterize main stages of monitoring the subject: choice and grounds of monitoring criteria and indicators; defining monitoring stages; choice and grounds of diagnostic tools; description of diagnostic tools; preparing algorithms of diagnostics; insertion of data about educational results with the help of computer program shell; description of algorithm of gathering and handling information about monitoring results at different levels. At the basis of monitoring results it is disclosed variants of management decisions regulating processes providing modern quality of education.

Ключевые слова: мониторинг, качество, общее образование, объекты мониторинга, информационный ресурс, электронная оболочка, личностные, метапредметные и предметные результаты, критерии и показатели, диагностический инструментарий, управленческие решения, уровни принятия решений.

Monitoring, quality, general education, objects of monitoring, informational resource, electronic shell, personal, subject and metasubject results, criteria and indexes, diagnostic tools, management decisions, levels of decision making.

Непрерывное развитие качества образования является сложносоставной и системной проблемой, так как наряду с решением задач улучшения материально-технической базы образовательных учреждений, подготовки педагогических кадров, совершенствования нормативно-правовой базы, обновления содержания образования оно предполагает развитие управления образовательными системами, проектирование инновационных процессов, внедрение более эффективных технологий повышения качества получаемых результатов.

Интерес к данной проблематике определяется еще и тем, что в ситуации выбора концептуальных направлений модернизации российского образования важно понимать ответственность субъектов управления на различных уровнях в обеспечении современного качества. В данном случае на передний план выдвигается проблематика совершенствования региональных образовательных систем, которым, как известно, отводится ведущая роль в обеспечении качественного и доступного образования.

В последние годы этому аспекту проблемы уделяется особое внимание. Например, Министерство образования и науки Российской Федерации в рамках Приоритетного национального проекта образование в течение нескольких лет проводит конкурс в номинации «Региональная система оценки качества образования». В ряде регионов осуществляются эксперименты по апробации инновационных моделей региональных систем оценки качества образования.

Необходимость разработки новых моделей оценки качества образования подтверждается тем, что соответствующие процедуры проверки и измерения играют важную роль как с точки зрения обеспечения стабильного функционирования образовательных систем, так и принятия эффективных управленческих решений. С этих позиций заслуживают внимания сложившиеся в научной литературе подходы к решению проблемы качества образования (М. В. Кларин, И. Я. Лернер, В. М. Монахов, В. М. Полонский, М. Н. Скаткин, Н. А. Селезнева, А. И. Субетто,

В. П. Симонов, Н. Ф. Талызина и др.). Ценными являются и те исследования, которые проведены в теоретико-прикладной плоскости проектирования мониторинга качества общего образования [1; 4; 5; 8 и др.].

Исходя из этого, в данной статье за основу принято определение мониторинга как систематического сбора и обработки информации, которая может быть использована для улучшения процесса принятия решений, информирования общественности, а также в качестве инструмента обеспечения обратной связи в целях осуществления проектов, оценки программ или выработки политики. В определении качества образования авторы статьи опираются на положения нового Закона РФ «Об образовании». В соответствии с этим качество образования понимается как комплексная характеристика образования, выражающая степень его соответствия федеральным государственным образовательным стандартам и федеральным государственным требованиям (образовательным стандартам) и (или) потребностям заказчика образовательных услуг, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы [2].

В соответствии с этим цель мониторинга качества общего образования заключается в создании единого информационного ресурса, обеспечивающего доступ к образовательным услугам и сервисам по оптимизации процесса принятия решений на институциональном, муниципальном и региональном уровнях управления качеством общего образования. Результатом внедрения мониторинга должно стать повышение эффективности и оперативности сбора данных, достоверности и полноты собранной информации при адекватной стоимости процедур сбора информации.

Учитывая складывающиеся тенденции в области освоения информационно-коммуникационных технологий, представляется целесообразным ставить вопрос о разработке электронного варианта мониторинга качества общего образования. Такой подход позволяет осуществлять ввод данных в электронную оболочку по всем параметрам изучаемых объектов мониторинга. Причем формирование информационного ресурса по таким параметрам должно осуществляться на уровне общеобразовательного учреждения. По мере накопления информации и

расширения состава собираемых показателей, данный информационный ресурс в таком случае станет основой для повышения качества принимаемых управленческих решений на уровне общеобразовательных учреждений, муниципальном и региональном уровнях управления качеством общего образования.

В соответствии с такой установкой специалистами ГБОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» и Министерства образования и науки Челябинской области была разработана Концепция мониторинга качества общего образования, которая раскрывает содержательные и процессуальные аспекты сбора и обработки информации о функционировании и развитии образовательных системы на различных уровнях принятия решений. Данная концепция подготовлена в рамках реализации подпрограммы Федеральной целевой программы развития образования «Распространение на всей территории Российской Федерации моделей образовательных систем, обеспечивающих современное качество общего образования».

При определении объектов регионального мониторинга качества общего образования разработчики концепции руководствовались представлениями о федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) как совокупности трех систем требований:

– к структуре основных образовательных программ, в том числе требований к соотношению частей основной образовательной программы и их объему, а также к соотношению обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательного процесса;

– к условиям реализации основных образовательных программ, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям;

– к результатам освоения основных образовательных программ.

В соответствии с этим выделены три объекта мониторинга качества общего образования: «структура основных образовательных программ», «условия реализации основных образовательных программ», «результаты освоения обучающимися основных образовательных программ».

В данной статье продемонстрируем особенности сбора и обработки информации на приме-

ре такого объекта мониторинга, как результаты освоения обучающимися основных образовательных программ, которые понимаются как совокупности компетентностей, определяемые личностными, семейными, общественными и государственными потребностями. Вытекающие отсюда требования к результатам освоения основных образовательных программ задают интегральные критерии оценки личностных, метапредметных и предметных результатов на каждой ступени школьного образования [3].

В соответствии с этим в качестве объектов мониторинга результатов освоения обучающимися основных образовательных программ начального, основного, среднего (полного) общего образования (далее мониторинг результатов) рассмотрены три вида образовательных результатов: личностные, метапредметные и предметные. Предметные результаты отражают усвоение обучающимися конкретных элементов социального опыта, изучаемого в рамках отдельного учебного предмета. Метапредметные результаты свидетельствуют об освоенных обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов способов деятельности. Личностные результаты указывают на сформировавшуюся в образовательном процессе систему ценностных отношений обучающихся к себе, другим участникам образовательного процесса, самому образовательному процессу и его результатам.

В части определения структуры и содержания мониторинга результатов принципиально важное значение имеет решение следующих задач: 1) выбор и обоснование критериев и показателей мониторинга; 2) выделение этапов проведения мониторинга; 3) подбор и обоснование диагностического инструментария; 4) описание диагностического инструментария, используемого в ходе мониторинга результатов; 5) составление алгоритмов проведения диагностических мероприятий; 6) внесение данных диагностики образовательных результатов обучающихся в компьютерную программную оболочку; 7) описание алгоритмов обработки и представления информации о мониторинге результатов на различных уровнях (ученика, класса, образовательного учреждения, муниципалитета, региона).

Изложим далее подходы, раскрывающие научно обоснованные пути решения поставленных задач.

1. Выбор и обоснование критериев и показателей мониторинга.

Очевидно, что структура требований к результатам освоения обучающимися основных образовательных программ является достаточно сложной. Следовательно, сложной является и структура соответствующих критериев и показателей, раскрывающих степень сформированности исследуемых образовательных результатов. В традиционном понимании к образовательным результатам, в первую очередь, относят знания, умения, навыки и общеучебные компетенции обучающихся. Но в определенной мере по количественным оценкам в различных предметных областях можно судить и о степени личностного развития обучающихся. Например, существует возможность давать оценку полноте и глубине знаний, конкретности и обобщенности ответов, гибкости и системности мышления, систематичности познавательной деятельности. Также есть основания получить данные о формировании у обучающихся общеучебных компетенций, их опыте практической и творческой деятельности, усидчивости, мотивации, ценностно-смысловом отношении к обучению. Однако, этого недостаточно, чтобы получить панорамное представление о сформированности метапредметных и личностных образовательных результатов. Поэтому количественные оценки в рамках предметных областей должны быть дополнены результатами психолого-педагогических диагностик, осуществляемых за рамками учебного занятия.

Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования предполагают необходимость оценивания не только предметных, но и личностных и метапредметных образовательных результатов обучающихся. Поэтому предложенные критерии мониторинга результатов охватывают все виды универсальных учебных действий (личностные, познавательные, регулятивные и коммуникативные).

В результате появляется возможность обеспечить целостное качественное и количественное представление о степени сформированности образовательных результатов той или иной группы обучающихся как в рамках в одного возрастного периода, так и на протяжении всего времени обучения учащегося в образовательном учреждении. Удобство предлагаемой модели мониторинга результатов заключается в том, что перечень крите-

риев идентичен для всех возрастных групп обучающихся (за исключением предметных результатов). Это позволяет обеспечить установление тех изменений, которые происходят в реальных условиях обучения и воспитания в образовательном учреждении. Кроме того, такое построение системы критериев удобно в плане компьютерной обработки и представления результатов.

Каждый критерий, обозначенный в мониторинге, раскрывается посредством совокупности показателей. В отличие от критериев, количество и содержание показателей не является неизменным на различных этапах школьного обучения (начального, основного, среднего (полного) общего). Это связано с тем, что такие показатели обеспечивают содержательную характеристику соответствующего критерия и его эволюционирование, динамику в процессе непрерывного развития обучающегося.

В результате такого построения системы критериев и показателей появляется возможность определить сформированность того или иного образовательного результата как интегрированного показателя, в котором отображена концентрация достижений обучающегося на различных этапах образовательного процесса. Интегральные показатели позволяют делать выводы о сформированности каждого из критериев в отдельности, определять перспективы его развития, осуществлять разделение обучаемых на категории для дальнейшей дифференцированной работы с ними с учетом достигнутых результатов развития. Кроме того, образуются основания для разработки рекомендаций для различных субъектов принятых педагогических (и управленческих) решений, проводить сравнительный анализ развивающего эффекта различных моделей воспитания и обучения с целью выработки предложений по повышению их развивающей функции.

Помимо перечисленных оснований для обозначения системы критериев и показателей мониторинга результатов, нами принимались во внимание следующие позиции: инструментальность и технологичность используемых критериев показателей (с учетом существующих возможностей сбора данных, методик измерений, анализа и интерпретации данных); оптимальность использования источников первичных данных (с учетом возможности их многократного использования); соблюдение морально-этических норм при их отборе.

2. Выделение этапов проведения мониторинга.

Предлагаемая модель мониторинга включает систему диагностических процедур, проводимых в различные возрастные периоды обучающихся. Это позволяет проследить не только эволюцию их личностных, метапредметных и предметных результатов, но и преемственность в части принятия управленческих (и педагогических) решений на всем протяжении обучения и воспитания ребенка в школе. Кроме того, долгосрочные наблюдения и контроль за количественными и качественными характеристиками психического развития детей способствуют составлению прогноза возможных изменений в личности учащихся, их познавательной деятельности. Поэтому мы предлагаем осуществлять мониторинг результатов на различных ступенях нормативно-возрастного развития личностной и познавательной сфер обучающихся.

Процесс обучения задает содержание и характеристики учебной деятельности и тем самым определяет зону ближайшего развития УУД – уровень их сформированности, соответствующей нормативной стадии развития. Показателем сформированности УУД у обучающихся является соответствие возрастнo-психологическим нормативным требованиям. Выделение нормативно-возрастных этапов развития обучающихся, а также критических сроков проведения мониторинга образовательных результатов осуществлялось в соответствии с периодизацией психического развития детей Д. Б. Эльконина [9; 10].

В данной концепции мы не ставили перед собой задачу описания психологических особенностей учащихся различных возрастов. Они подробно изложены в указанных выше источниках. Вместе с тем, мы хотели бы особое внимание обратить на подростковый возраст. В частности, Д. И. Фельдштейн, исследуя особенности развития личности подростков, доказал, что подростковый возраст является сложным процессом личностного развития, отличающимся разноуровневыми характеристиками социального созревания [6; 7].

Опора на исследования данного автора определила нашу позицию в необходимости выделения двух подэтапов на этапе подросткового возраста, которые соответствуют 5–7 и 8–9 классам общеобразовательного учреждения. В результате

мы пришли к выводу о следующих этапах проведения мониторинга (таблица 1).

В соответствии с таким определением этапов мониторинга нами определены критерии и показатели сформированности личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов обучающихся. При этом акцентируется внимание на принципиально важном обстоятельстве. Кроме перечисленных оснований выделения таких показателей и критериев нами принимались во внимание:

– Требования к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования, изложенные в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 373 от 06 октября 2009 г.);

– Требования к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования, изложенные в федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 1897 от 17 декабря 2010 г.);

– Требования к результатам освоения основной образовательной программы среднего (полного) общего образования, изложенные в федеральном государственном образовательном стандарте среднего (полного) общего образования (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 413 от 17 мая 2012 г.).

В таблице 2 приводится совокупность критериев, которые, как было отмечено в предыдущем пункте, остаются неизменными на всех этапах проведения мониторинга.

В результате получается, что целостное представление о сформированности образовательных результатов обучающихся 4 класса дают 22 критерия, 9 и 11 классов – 29 критериев. Отметим также, что критерии для определения сформированности предметных результатов определялись, исходя из наличия педагогически обоснованного инструментария (текстов контрольных работ, выполняемых обучающимися 4-х классов или КИМов, предложенных Управлением по надзору и контролю Министерства образования и науки Челябинской области; материалов итоговой государственной аттестации в 9-х и 11-х классах).

Таблица 1

Этапы проведения мониторинга

Этапы проведения мониторинга	I этап	II этап	III этап	IV этап
Этапы школьного обучения	Начальное общее образование	Основное общее образование		Среднее (полное) общее образование
Классы	1–4 кл.	5–7 кл.	8–9 кл.	10–11 кл.
Психологический возраст	Младший школьный возраст (7–11 лет)	Подростковый возраст (11–15 лет)		Юношеский возраст (15–17 лет)
Класс, в котором проводится мониторинг	4 кл.	7 кл.	9 кл.	11 кл.

Таблица 2

Совокупность критериев, используемых для исследования сформированности образовательных результатов обучающихся

№	Образовательные результаты (УУД)	Совокупность критериев
1.		Личностные результаты (личностные УУД)
		Критерий 1 «Самоопределение (личностное, профессиональное, жизненное)»
		Критерий 2 «Смыслообразование»
		Критерий 3 «Нравственно-этическая ориентация»
2.		Метапредметные результаты
	2.1. Познавательные УУД	Критерий 4 «Смысловое чтение и работа с информацией»
		Критерий 5 «Освоенность методов познания, инструментария и понятийного аппарата, логических действий и операций»
		Критерий 6 «Умения проектной, в том числе учебно-исследовательской деятельности»
	2.2. Регулятивные УУД	Критерий 7 «Целеполагание»
		Критерий 8 «Планирование»
		Критерий 9 «Прогнозирование»
		Критерий 10 «Контроль»
		Критерий 11 «Оценка»
		Критерий 12 «Коррекция»
		Критерий 13 «Волевая саморегуляция»
	2.3. Коммуникативные УУД	Критерий 14 «Планирование совместной деятельности»
		Критерий 15 «Постановка вопросов»
		Критерий 16 «Разрешение конфликтов»
		Критерий 17 «Управление поведением партнера»
		Критерий 18 «Точность выражения мысли»
		Критерий 19 «Владение монологической и диалогической формами речи»
3.		Предметные результаты
	3.1. Начальное общее образование	Критерий 20 «Освоение учебного предмета „Русский язык. Родной язык“»
		Критерий 21 «Освоение учебного предмета „Математика и информатика“»
		Критерий 22 «Освоение учебного предмета „Обществознание и естествознание (окружающий мир)“»
	3.2. Основное общее образование	Критерий 20 «Освоение учебного предмета „Русский язык. Родной язык“»
		Критерий 21. «Освоение учебного предмета „Литература. Родная литература“»
		Критерий 22 «Освоение учебного предмета «Освоение учебного предмета «Иностранный язык»»»
		Критерий 23 «Освоение учебного предмета „Математика и информатика“»
		Критерий 24 «Освоение учебного предмета „История России. Всеобщая история“»
		Критерий 25 «Освоение учебного предмета „Обществознание“»
		Критерий 26 «Освоение учебного предмета „География“»
		Критерий 27 «Освоение учебного предмета „Физика“»
		Критерий 28 «Освоение учебного предмета „Химия“»
		Критерий 29 «Освоение учебного предмета „Биология“»
	3.3. Среднее (полное) общее образование	Критерий 20 «Освоение учебного предмета „Русский язык. Родной язык“»
		Критерий 21 «Освоение учебного предмета „Иностранный язык“»

3.3. Среднее (полное) общее образование	Критерий 22 «Освоение учебного предмета „Математика: алгебра и начала мат. анализа, геометрия“»
	Критерий 23 «Освоение учебного предмета „Информатика“»
	Критерий 24 «Освоение учебного предмета „История России. Всеобщая история“»
	Критерий 25 «Освоение учебного предмета „Обществознание“»
	Критерий 26 «Освоение учебного предмета „География“»
	Критерий 27 «Освоение учебного предмета „Физика“»
	Критерий 28 «Освоение учебного предмета „Химия“»
Критерий 29 «Освоение учебного предмета „Биология“»	

На этом основании для оценки сформированности предметных результатов у обучающихся 4-х классов выбраны три критерия: «Освоение учебного предмета „Русский язык. Родной язык“», «Освоение учебного предмета „Математика и информатика“» и «Освоение учебного предмета „Обществознание и естествознание (окружающий мир)“». Для оценки сформированности предметных результатов обучающихся 9-х классов предложено девять критериев: «Освоение учебного предмета „Русский язык. Родной язык“», «Освоение учебного предмета „Литература. Родная литература“», «Освоение учебного предмета „Иностранный язык“», «Освоение учебного предмета „Математика и информатика“», «Освоение учебного предмета „История России. Всеобщая история“», «Освоение учебного предмета „Обществознание“», «Освоение учебного предмета „География“», «Освоение учебного предмета „Физика“», «Освоение учебного предмета „Химия“» и «Освоение учебного предмета „Биология“». Для оценки сформированности предметных результатов обучающихся 11-х классов также предложено девять критериев:

«Освоение учебного предмета „Русский язык. Родной язык“», «Освоение учебного предмета „Иностранный язык“», «Освоение учебного предмета „Математика: алгебра и начала мат. анализа, геометрия“», «Освоение учебного предмета „Информатика“», «Освоение учебного предмета „История России. Всеобщая история“», «Освоение учебного предмета „Обществознание“», «Освоение учебного предмета „География“», «Освоение учебного предмета „Физика“», «Освоение учебного предмета „Химия“» и «Освоение учебного предмета „Биология“».

Как было отмечено нами ранее, содержание критериев раскрывается совокупностью показателей. При этом усложнение «природы» проявления критерия на уровне младшего школьного, подросткового и юношеского возраста проявляется как в изменении количества показателей, так и содержательном их представлении. Такие показатели были разработаны нами для каждого критерия на каждом из этапов проведения мониторинга. Ниже приведем фрагмент, показывающий взаимосвязь критериев, показателей и этапов мониторинга результатов.

Таблица 3

Взаимосвязь критериев, показателей и этапов мониторинга (на примере личностных результатов для критерия 1)

I этап (1–4 кл.)	II этап (5–7 кл.)	III этап (8–9 кл.)	IV этап (10–11 кл.)
Критерий 1 «Самоопределение (личностное, профессиональное, жизненное)»			
Показатель 1.1 «Сформированность основ российской гражданской идентичности».	Показатель 1.1 «Сформированность российской гражданской идентичности: патриотизма, уважения к Отечеству, прошлому и настоящему многонационального народа России».	Показатель 1.1 «Сформированность российской гражданской идентичности: патриотизма, уважения к Отечеству, прошлому и настоящему многонационального народа России».	Показатель 1.1 «Сформированность российской гражданской идентичности, патриотизма, любви к Отечеству и уважения к своему народу, уважение к государственным символам России: гербу, флагу, гимну».
Показатель 1.2 «Осознанность своей этнической и национальной принадлежности».	Показатель 1.2 «Осознанность своей этнической принадлежности, знание истории, языка, культуры своего народа, своего края».	Показатель 1.2 «Осознанность своей этнической принадлежности, знание истории, языка, культуры своего народа, своего края, основ культурного наследия народов России и человечества».	Показатель 1.2 «Сформированность чувства ответственности перед Родиной, гордости за свой край, свою Родину, прошлое и настоящее многонационального народа России, уверенности в его великом будущем».

Показатель 1.3 «Сформированность ценностей многонационального российского общества».	Показатель 1.3 «Сформированность гуманистических, демократических ценностей ориентаций».	Показатель 1.3 «Сформированность гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества».	Показатель 1.3 «Сформированность гражданской позиции выпускника как сознательного, активного и ответственного члена российского общества».
Показатель 1.4 «Сформированность гуманистических и демократических ценностных ориентаций».	Показатель 1.4 «Сформированность целостного мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики».	Показатель 1.4 «Сформированность чувства ответственности и долга перед Родиной».	Показатель 1.4 «Осознанное принятие и демонстрация традиционных национальных и общечеловеческих гуманистических и демократических ценностей».
Показатель 1.5 «Сформированность целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве и разнообразии природы, народов, культур и религий».	Показатель 1.5 «Освоение социальных норм, правил поведения, ролей и форм социальной жизни в группах и сообществах сверстников».	Показатель 1.5 «Сформированность целостного мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики, учитывающего социальное, культурное, языковое, духовное многообразие современного мира».	Показатель 1.5 «Готовность к служению Отечеству, его защите».
Показатель 1.6 «Овладение начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире».	Показатель 1.6 «Участие в общественной жизни в пределах возрастных компетенций с учетом региональных, этнокультурных, социальных и экономических особенностей».	Показатель 1.6 «Освоение социальных норм, правил поведения, ролей и форм социальной жизни в группах и сообществах, включая взрослые и социальные сообщества».	Показатель 1.6 «Сформированность мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики, основанного на диалоге культур и различных форм общественного сознания».
Показатель 1.7 «Усвоение правил индивидуального безопасного поведения в чрезвычайных ситуациях».	Показатель 1.7 «Сформированность ценности здорового и безопасного образа жизни; усвоение правил индивидуального безопасного поведения в чрезвычайных ситуациях».	Показатель 1.7 «Участие в школьном самоуправлении и общественной жизни в пределах возрастных компетенций с учетом региональных, этнокультурных, социальных и экономических особенностей».	Показатель 1.7 «Участие в школьном самоуправлении и общественной жизни в пределах возрастных компетенций с учетом региональных, этнокультурных, социальных и экономических особенностей».
Показатель 1.8 «Сформированность уважительного отношения к собственной семье, ее членам, традициям».	Показатель 1.8 «Осознание значения семьи в жизни человека и общества».	Показатель 1.8 «Сформированность ценности здорового и безопасного образа жизни; усвоение правил индивидуального и коллективного безопасного поведения в чрезвычайных ситуациях, угрожающих жизни и здоровью людей, правил поведения на транспорте и на дорогах».	Показатель 1.8 «Принятие и реализация ценностей здорового и безопасного образа жизни: потребность в физическом самосовершенствовании, занятиях спортивно-оздоровительной деятельностью, неприятие вредных привычек, курения, употребления алкоголя, наркотиков; бережное, ответственное и компетентное отношение к физическому и психологическому здоровью как собственному, так и других людей, умение оказывать первую помощь».
		Показатель 1.9. «Осознание значения семьи в жизни человека и общества, принятие ценности семейной жизни, уважительное и заботливое отношение к членам своей семьи».	Показатель 1.9 «Ответственное отношение к созданию семьи на основе осознанного принятия ценностей семейной жизни – любви, равноправия, заботы, ответственности – и их реализации в отношении членов своей семьи».

3. Подбор и обоснование диагностического инструментария.

Подбор диагностического инструментария для проведения мониторинга результатов осуществлялся в соответствии с современными достижениями психологической и педагогической наук. Учитывалась целенаправленность, адресность соответствующих методик, возможность использования результатов мониторинга на всех этапах принятия решений: отдельного обучающегося, класса, образовательного учреждения, муниципалитета и региона. Обеспечивалось соответствие диагностических процедур системности и непрерывности развития личности обучающегося. Предлагаемый к

мониторингу диагностический инструментарий в целом обеспечивает:

- комплексное диагностирование исследование сформированности образовательных результатов учащихся на различных этапах школьного обучения;
- системное обоснование блоков всех используемых диагностических методик;
- использование прошедшего апробацию и стандартизацию диагностического инструментария;
- оперативность получения результатов, выводов; выработку рекомендаций, обработку и хранение информации.

Приведем пример подбора диагностического инструментария (таблица 4).

Таблица 4

**Диагностический инструментарий для оценки сформированности критерия 3
«Нравственно-этическая ориентация»
(личностный образовательный результат) для обучающихся 9 класса**

№	Показатели	Перечень диагностического инструментария
1	Показатель 3.1 «Сформированность осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, языку, вере, гражданской позиции, к истории, культуре, религии, традициям, языкам, ценностям народов России и народов мира».	– Тест Кэттела (16PF-опросник) (G, F, I, N) Карелин, А. М. Большая энциклопедия психологических тестов. – М. : Эксмо, 2007. – 416 с. – С. 291. – Методика «Пословицы» (С. М. Петрова, В. Н. Панферов). 1С: школьная психодиагностика. Руководство по использованию психодиагностических методик психологами образовательных учреждений / А. Н. Гусева. – М., 2008. – 259 с. – С. 21. – «Методика диагностики системы ценностных ориентаций личности». Автор Е. Б. Фанталова (в модификации Л. С. Колмогоровой, Д. В. Каширского).
2	Показатель 3.2 «Готовность и способность вести диалог с другими людьми и достигать в нем взаимопонимания».	– «Моральные дилеммы» (возраст 11–15 лет). Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др. / под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2010. – 159 с. – С. 49.
3	Показатель 3.3 «Развитие морального сознания и компетентности в решении моральных проблем на основе личного выбора, формирование нравственных чувств и нравственного поведения, осознанного и ответственного отношения к собственным поступкам».	– Методика «Пословицы» (С. М. Петрова, В. Н. Панферов). 1С: школьная психодиагностика. Руководство по использованию психодиагностических методик психологами образовательных учреждений / А. Н. Гусева. – М., 2008. – 259 с. – С. 21. – «Моральный смысл» (возраст 11–15 лет). Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др. / под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2010. – 159 с. – С. 53. – «Социальная реклама» (возраст 11–15 лет). Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др. / под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2010. – 159 с. – С. 53. – «Кодекс моральных норм» (возраст 11–15 лет). Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др. / под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2010. – 159 с. – С. 55.
4	Показатель 3.4 «Развитие эстетического сознания через освоение художественного наследия народов России и мира, творческой деятельности эстетического характера».	– Методика «Пословицы» (С. М. Петрова, В. Н. Панферов). 1С: школьная психодиагностика. Руководство по использованию психодиагностических методик психологами образовательных учреждений / А. Н. Гусева. – М., 2008. – 259 с. – С. 21.
5	Показатель 3.5 «Сформированность коммуникативной компетентности при взаимодействии со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми в процессе образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, творческой и других видов деятельности».	– Тест Кэттела (16PF-опросник) (Q3, N, H, G, A) Карелин, А. М. Большая энциклопедия психологических тестов – М. : Эксмо, 2007. – 416 с. – С. 291. – Методика «Пословицы» (С. М. Петрова, В. Н. Панферов). 1С: школьная психодиагностика. Руководство по использованию психодиагностических методик психологами образовательных учреждений / А. Н. Гусева. – М., 2008. – 259 с. – С. 21.

В принципе потенциально возможным является подбор (разработка) психологических диагностических методик для проверки сформированности всех видов универсальных учебных действий: личностных, познавательных, регулятивных и коммуникативных (т. е. метапредметных результатов). Но для проверки познавательных, регулятивных и коммуникативных универсальных учебных действия мы сочли нужным, наряду с психологическими методиками, использовать и педагогический инструментарий. Таким средством является групповой (индивидуальный) учебный проект. (Для проверки сформированности познавательных, регулятивных и коммуникативных универсальных учебных действий на этапе начального общего образования используется групповой учебный проект; на этапе основного общего и среднего (полного) общего образования – индивидуальный учебный проект.) Разработанные специалистами ГБОУ ДПО ЧИППКРО критерии оценки проектной работы обучающихся создаются с учетом целей и задач проектной деятельности на этапе начального общего (основного общего, среднего (полного) общего) образования и предполагают определение в ходе наблюдения уровня сформированности коммуникативных, регулятивных и познавательных универсальных учебных действий. Система оценки группового (индивидуального) проекта производится с помощью карты наблюдения за особенностями общения и взаимодействия учеников в процессе совместного выполнения проекта.

Напомним, что для определения сформированности предметных образовательных результатов в 4-х классах в качестве диагностического инструментария используются тексты контрольных работы, которые составляются специалистами образовательных учреждений на основе предложенных нами спецификаций. В случае необходимости допускается вариант использования контрольно-измерительных материалов, предлагаемых Министерством образования и науки Челябинской области. В 9-х классах в качестве такого инструментария выступают материалы Единого регионального экзамена, а в 11-х классах – Единого государственного экзамена.

4. Описание диагностического инструментария, используемого в ходе мониторинга результатов.

Мониторинг результатов организован таким образом, что у специалистов, отвечающих за непосредственное осуществление диагностических мероприятий, имеется потенциальный доступ к диагностическим средствам. В случае проведения психологической диагностики (для определения сформированности личностных и метапредметных результатов), в базе данных методик мониторинга приводятся соответствующие тексты. Для удобства использования в работе все тексты методик сопровождаются аннотациями, которые построены по следующей схеме: назначение методики (цель), оцениваемое универсальное учебное действие (или оцениваемые универсальные учебные действия), возраст обследуемых, используемые методы оценивания, описание методики, схема анализа и интерпретации результатов.

Большинство психологических методик являются заимствованными. В этом случае делается указание на источники заимствования. Однако есть методики, которые разработаны специалистами ГБОУ ДПО ЧИППКРО. Несмотря на то, что данные методики пока не являются сертифицированными, в силу сложившихся в современной психодиагностике требований они могут быть использоваться в исследовательских целях.

Метапредметные результаты оцениваются также с использованием педагогического инструментария – группового (или индивидуального) учебного проекта. Описание данного вида педагогического инструментария осуществляется по такой схеме: название методики, источник заимствования или используемые источники, возраст обучающихся, форма проведения учебного проекта, ограничения к использованию, требования к профессиональным качествам эксперта, спецификации учебного проекта, Карта наблюдения за ходом выполнения проекта, рекомендации по обработке и интерпретации полученных результатов. Такие же карты разработаны для наблюдения за выполнением индивидуальных проектов в 9-м и 11-м классах.

Описание педагогического инструментария для оценивания предметных результатов в 4-х классах осуществляется посредством перечисления спецификаций стандартизированной контрольной работы. Описание педагогического инструментария для оценивания предметных результатов в 9-х классах осуществляется по

средством перечислении спецификаций и кодификаторов требований к уровню подготовки и элементов содержания предметных знаний (по дисциплинам, по которым проводится государственная итоговая аттестация в 9-х классах). Описание педагогического инструментария для оценивания предметных результатов в 11-х классах осуществляется также посредством перечисления спецификаций и кодификаторов требований к уровню подготовки и элементов содержания предметных знаний (по дисциплинам, по которым проводится государственная итоговая аттестация в 11-х классах).

5. Составление алгоритмов проведения диагностических мероприятий.

Для успешного проведения процедуры комплексной диагностики образовательных результатов обучающихся специалисту (диагносту) необходимо точно знать, что именно будет изучено им в ходе исследования, что является предметом диагностики, т. е. какие изучаются критерии и показатели. Помимо этого эксперт должен понимать, по каким критериям и показателям можно оценить уровень и степень сформированности того или иного образовательного результата. Также следует помнить, что диагностика и научно-обоснованный анализ данных исследования образовательных результатов обучающихся является основой эффективности принимаемых управленческих решений в части управления качеством образования.

Мы исходим из того, что диагностическое исследование может быть проведено посредством осуществления двух этапов. Первый этап – первичное обследование. Следует помнить, что если у субъекта диагностики нет четкого представления об объекте исследования, необходимо уточнение проблемы, дополнительное изучение различных источников (литература, личные дела и др.), определение общих личностных особенностей обучающегося, на основе которых определяются «проблемные зоны», качества, которые требуют более глубокого изучения. В ходе первичного обследования может выясниться, что ранее поставленные задачи и выдвинутые гипотезы были недостаточно верны. В ходе второго этапа диагностики образовательных результатов обучающихся рекомендуется осуществлять специализированное обследование, т. е. углубленное изучение с целью установления причинно-следственных

связей или получения более или менее полного «портрета» обучающегося.

Позиция разработчиков настоящего мониторинга заключается в том, что даже самая надежная диагностическая методика не может дать полной гарантии всесторонней оценки образовательных результатов обучающихся. Вывод по одной диагностической методике является надежным только при подтверждении его другими: результатами наблюдения, беседы, а также иными источниками анамнеза. Здесь имеется в виду комплексность диагностики образовательных результатов обучающихся. Комплексность и всесторонность изучения образовательных результатов обучающихся важна для получения объективной информации. Тем не менее, разработчики допускают вариант упрощенного осуществления диагностических мероприятий (по крайней мере, на этапе апробации мониторинга). Так, например, если по какому-либо из показателей предлагается использовать нескольких методик, то специалист, осуществляющий диагностику, может поступить следующим образом:

– Провести изучение сформированности данного показателя по любой из указанных методик, при этом основаниями для выбора такой методики могут служить его предпочтения, обусловленные знанием такой диагностической методики, простотой обработки, доступностью инструментария и т. п. В случае, когда в результате обработки получается вывод «показатель не сформирован», следует применить другую методику для подтверждения или опровержения этого вывода. В случае опровержения вывода, диагностические мероприятия можно завершить.

– Провести изучение сформированности данного показателя с использованием всех или нескольких предложенных методик (пример комплексного подхода к психодиагностике). Вывод о сформированности соответствующего показателя делается на основании комплексной оценки полученных результатов.

Важно изучать процесс формирования образовательных результатов обучающихся в той динамике, которая представлена в данном мониторинге: «4 класс – 7 класс – 9 класс – 11 класс». Такой тщательный систематически проводимый мониторинг результатов поможет своевременно осуществить необходимую коррекцию отклоне-

ний в развитии обучающихся, разработать и внедрить мероприятия по их преодолению либо нивелированию недостатков при формировании того или иного образовательного результата.

6. Внесение данных диагностики образовательных результатов обучающихся в компьютерную программную оболочку.

Для целей хранения, обработки и технической интерпретации количественных данных мониторинга и повышения качества принятия управленческих решений разработана автоматизированная информационная система. Используемый пользовательский интерфейс обеспечивает удобство ввода данных, полученных в ходе диагностических мероприятий (удобные средства пошагового ввода информации в базу данных через веб-интерфейс). Предполагается, что ввод таких данных будет осуществлять один специалист, имеющий подготовку в области использования ИКТ и доступ к работе с персональными данными. Структура и конфигурация автоматизированной информационной системы предполагают использование минимального количества обслуживающего персонала. Для ее функционирования не требуется круглосуточного обслуживания. Система обеспечивает мониторинг и учет данных действий пользователя с информацией, а также учет попыток несанкционированного доступа к информационным ресурсам.

Программный ресурс разработан таким образом, что ввод в базу данных осуществляется

только на уровне образовательного учреждения, в то время как информация о сформированности образовательных результатов имеет пролонгированный характер представления на различных уровнях принятия решения: «отдельный обучающийся» – «класс обучающихся» – «образовательное учреждение» – «муниципалитет» – «регион».

С целью обеспечения удобства в эксплуатации автоматизированной информационной системы предполагаются различные варианты ввода данных в базу: а) ввод данных после проведения диагностических мероприятий по всем образовательным результатам; б) ввод данных после проведения отдельных диагностических мероприятий.

В любом случае осуществляется накопление информации, ее хранение и защита от несанкционированного доступа. Важно заметить, что формирование протокола сформированности образовательных результатов осуществляется только при введении в базу всех данных, которые являются объектом диагностики. В результате получается целостное представление о сформированности всех трех групп образовательных результатов. Кроме того, это позволит избежать вероятности принятия решений на основе неполной информации.

Покажем на конкретных примерах, как осуществляется ввод данных в информационные массивы автоматизированной системы.

Таблица 5

Примеры ввода данных в информационные массивы автоматизированной системы

I. ЛИЧНОСТНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ (ЛИЧНОСТНЫЕ УУД)		
Критерий 1 «Самоопределение (личностное, профессиональное, жизненное)»		
3	Показатель 1.1 «Сформированность основ российской гражданской идентичности»	Всплывающее меню: «сформирован», «не сформирован»
4	Показатель 1.2 Осознанность своей этнической и национальной принадлежности	Всплывающее меню: «сформирован», «не сформирован»
5	Показатель 1.3 «Сформированность ценностей многонационального российского общества»	Всплывающее меню: «сформирован», «не сформирован»
6	Показатель 1.4 «Сформированность гуманистических и демократических ценностных ориентаций»	Всплывающее меню: «сформирован», «не сформирован»
7	Показатель 1.5 «Сформированность целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве и разнообразии природы, народов, культур и религий»	Всплывающее меню: «сформирован», «не сформирован»
8	Показатель 1.6 «Овладение начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире»	Всплывающее меню: «сформирован», «не сформирован»
9	Показатель 1.7 «Усвоение правил индивидуального безопасного поведения в чрезвычайных ситуациях»	Всплывающее меню: «сформирован», «не сформирован»
10	Показатель 1.8 «Сформированность уважительного отношения к собственной семье, ее членам, традициям»	Всплывающее меню: «сформирован», «не сформирован»

11	Сформированность критерия 1 «Самоопределение (личностное, профессиональное, жизненное)»	Значение: «сформирован», «не сформирован»
12	Критерий 2 «Смыслообразование»	
13	Показатель 2.1 «Принятие и освоение социальной роли обучающегося»	Всплывающее меню: «сформирован», «не сформирован»
14	Показатель 2.2 «Развитие мотивов учебной деятельности и формирование личностного смысла учения»	Всплывающее меню: «сформирован», «не сформирован»
15	Показатель 2.3 «Опыт экологически ориентированной практической деятельности в жизненных ситуациях»	Всплывающее меню: «сформирован», «не сформирован»
16	Сформированность критерия 2 «Смыслообразование»	Значение: «сформирован», «не сформирован»
17	Критерий 3 «Нравственно-этическая ориентация»	
18	Показатель 3.1 «Сформированность уважительного отношения к иному мнению»	Всплывающее меню: «сформирован», «не сформирован»
19	Показатель 3.2 «Развитие этических чувств»	Всплывающее меню: «сформирован», «не сформирован»
20	Показатель 3.3 «Развитие самостоятельности и личной ответственности за свои поступки»	Всплывающее меню: «сформирован», «не сформирован»
21	Показатель 3.4 «Ценность творческого труда. Наличие мотивации к творческому труду»	Всплывающее меню: «сформирован», «не сформирован»
22	Показатель 3.5 «Развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях»	Всплывающее меню: «сформирован», «не сформирован»
23	Показатель 3.6 «Умение не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций»	Всплывающее меню: «сформирован», «не сформирован»
24	Сформированность критерия 3 «Нравственно-этическая ориентация»	Значение: «сформирован», «не сформирован»
25	СФОРМИРОВАННОСТЬ ЛИЧНОСТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ	ЗНАЧЕНИЕ: «СФОРМИРОВАНЫ», «НЕ СФОРМИРОВАНЫ»

Пояснения к таблице.

Для каждого из диагностируемых показателей предполагается только один из возможных вариантов: «сформирован» или «не сформирован». В этой связи в автоматизированной системе при вводе данных по каждому из показателей на экране компьютера появляется всплывающее меню, которое предлагает пользователю выбрать только один из вариантов. К моменту ввода данных в базу у администратора будет находиться в распоряжении информация о сформированности или несформированности соответствующих показателей. В свою очередь, специалистам, осуществляющим диагностику результатов, предполагается предложить подробные рекомендации, на основании которых те будут делать выводы о сформированности или несформированности исследуемых показателей. Так, нами принята идеология, в соответствии с которой при проведении психологической диагностики, вывод «сформирован» делается в том случае, когда обучающийся проявляет уровень, отличный от «низкого» (при 3-уровневой шкале измерения) и отличный от «низкого» и «ниже среднего» (при 5-уровневой школе измерения). При диаг-

ностике предметных результатов определены пороговые (балльные) значения. Достижение (или недостижение) таких значений является основанием для соответствующего вывода.

Например, при вводе данных по критерию 1 «Самоопределение (личностное, профессиональное, жизненное)» администратору в строках 3–10 из всплывающего меню следует выбрать один из предлагаемых вариантов «сформирован» или «не сформирован» на основании данных, предоставленных субъектами диагностики. Заполнения строк 3–10 дает основание автоматизированной информационной системе сделать вывод о сформированности критерия 1. Вывод «сформирован» система делает в том случае, когда в строках 3–10 указываются значения «сформирован». При наличии хотя бы в одной из строк 3–10 значения «не сформирован» система делает вывод «не сформирован» (для соответствующего критерия). Аналогичная работа проводится по строкам 13–15 и 17–23.

В результате в строках 11, 16 и 24 будет приведена информация о сформированности (или несформированности) критериев 1, 2 и 3. Эти данные вполне достаточны для того, что-

бы система сделала вывод о сформированности (или несформированности) соответствующего образовательного результата (соответствующих универсальных учебных действий). При этом используется та же идеология: вывод «сформированы» делается в том случае, когда в строках 11, 16 и 24 указывается значение «сформирован». В противном случае указывается значение «не сформированы».

Аналогичным образом делаются выводы о сформированности (или несформированности) метапредметных образовательных результатов. При формировании выводов о сформированности (или несформированности) предметных образовательных результатов есть некоторые особенности. Покажем их на примере критерия 25 «Освоение учебного предмета “Обществознание”» (11 класс) (см. таблицу 6).

Таблица 6

Пример формирования выводов о сформированности / несформированности предметных образовательных результатов

106.	III. ПРЕДМЕТНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ		
...
...
143.	Критерий 25 «Освоение учебного предмета „Обществознание“»		
144.	Показатель 25.1. «Сформированность знаний об обществе как целостной развивающейся системе в единстве и взаимодействии его основных сфер и институтов»	Всплывающее меню: «сформирован», «не сформирован»	Вывод «сформирован» делается в случае, когда по результатам ГИА обучающийся набрал не менее 3 баллов.
145.	Показатель 25.2. «Владение базовым понятийным аппаратом социальных наук»	Всплывающее меню: «сформирован», «не сформирован»	Вывод «сформирован» делается в случае, когда по результатам ГИА обучающийся набрал не менее 6 баллов.
146.	Показатель 25.3. «Сформированность представлений об основных тенденциях и возможных перспективах развития мирового сообщества в глобальном мире»	Всплывающее меню: «сформирован», «не сформирован»	Вывод «сформирован» делается в случае, когда по результатам ГИА обучающийся набрал не менее 1 балла.
147.	Показатель 25.4. «Сформированность представлений о методах познания социальных явлений и процессов»	Всплывающее меню: «сформирован», «не сформирован»	Вывод «сформирован» делается в случае, когда по результатам ГИА обучающийся набрал не менее 3 баллов.
148.	Показатель 25.5. «Владение умениями применять полученные знания в повседневной жизни, прогнозировать последствия принимаемых решений»	Всплывающее меню: «сформирован», «не сформирован»	Вывод «сформирован» делается в случае, когда по результатам ГИА обучающийся набрал не менее 10 баллов.
149.	Сформированность критерия 25 «Освоение учебного предмета „Обществознание“»	Значение: «освоен», «не освоен»	Сформированность критерия 25 «Освоение учебного предмета „Обществознание“» определяется, исходя из значений строк 144–148. Вывод «освоен» делается в том случае, когда в строках 144–148 приводится значение «сформирован» для всех показателей.
...
...
182.	СФОРМИРОВАННОСТЬ ПРЕДМЕТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ	ЗНАЧЕНИЕ: «СФОРМИРОВАННЫ», «НЕ СФОРМИРОВАННЫ»	Сформированность предметных образовательных результатов определяется на основании данных о сформированности всех критериев.

7. Описание алгоритмов обработки и представления информации о мониторинге результатов на различных уровнях (ученика, класса, образовательного учреждения, муниципалитета, региона).

Для понимания механизма обработки информации о результатах мониторинга на раз-

личных уровнях, а также управления этими процессами нами разработаны специальные технологические карты. Как теоретические модели они, по сути, представляют собой своего рода алгоритмы, по которым организовано функционирование автоматизированной информационной системы. В частности, разрабо-

таны несколько технологических карт для каждого из этапов проведения мониторинга:

- технологические карты «Данные мониторинга сформированности образовательных результатов обучающегося 4 кл. (9 кл., 11 кл.)»;
- технологические карты «Обобщенные данные мониторинга сформированности образовательных результатов обучающегося 4 кл. (9 кл., 11 кл.)»;
- технологические карты «Данные о сформированности образовательных результатов обучающихся в классе» (для 4 кл., 9 кл., 11 кл.);
- технологическая карта «Данные о сформированности образовательных результатов обучающихся в школе»;
- технологическая карта «Данные о сформированности образовательных результатов обучающихся по муниципалитету»;
- технологическая карта «Данные о сформированности образовательных результатов обучающихся по региону».

При этом не используются конкретные фамилии обучающихся, что определяется необходимостью обеспечения защиты персональных данных. В автоматизированной информационной системе данные по конкретному ученику представлены под специальным кодом, доступ к которому имеет ограниченный круг лиц (например, руководитель образовательного учреждения).

Теперь покажем, какие виды информации являются потенциально доступными на каждом из уровней принятия решений.

1. На уровне отдельного обучающегося доступной является всесторонняя информация о сформированности образовательных результатов. Напомним, что сформированность образовательного результата (личностного, метапредметного, предметного) определяется сформированностью всех его критериев. Сформированность (освоенность) критерия определяется сформированностью всех входящих в него показателей. Такой вывод основывается на положениях теории деятельности. Предполагается, что владение обучающимися каким-либо способом деятельности означает сформированность всех операций, которые образуют данный способ. Соответственно, если хотя бы одна из операций не освоена, то говорить о владении обучающимся таким способом деятельности преждевременно. Следовательно, если какой-либо из образо-

вательных результатов не сформирован, то можно получить информацию о том, какие образующие данный результат критерии не сформированы у обучающегося. Аналогичным образом получается информация о том, какие показатели, образующие соответствующий критерий, являются несформированными.

Такая развернутая картина позволяет установить причинно-следственные связи, внутренние закономерности и тенденции в развитии личностных, метапредметных и предметных результатов. Совершенно очевидно, что такая подобная информация может гарантировать принятие эффективных решений.

2. На уровне класса обучающихся потенциально доступными являются следующие виды информации:

- количество (процент) обучающихся в классе, у которых сформированы (не сформированы) личностные (метапредметные, предметные) образовательные результаты;
- количество (процент) обучающихся в классе, у которых сформированы все образовательные результаты;
- количество (процент) обучающихся в классе, у которых сформированы образовательные результаты не в полном объеме, т. е. не сформирована хотя бы одна из трех групп образовательных результатов;
- количество (процент) обучающихся в классе, у которых сформирована только одна из трех групп образовательных результатов;
- количество (процент) обучающихся в классе, у которых не сформирована ни одна из трех групп образовательных результатов.

3. На уровне образовательного учреждения доступными являются следующие виды информации:

- процент обучающихся 4-х (9-х, 11-х) классов, у которых сформированы личностные (метапредметные, предметные) образовательные результаты;
- процент обучающихся 4-х (9-х, 11-х) классов, у которых сформированы образовательные результаты в полном объеме;
- процент обучающихся 4-х (9-х, 11-х) классов, у которых не сформирована только одна из трех групп образовательных результатов;
- процент обучающихся 4-х (9-х, 11-х) классов, у которых не сформирована ни одна из трех групп образовательных результатов;

– процент обучающихся в целом по школе, у которых сформированы личностные (метапредметные, предметные) образовательные результаты;

– процент обучающихся в целом по школе, у которых сформированы образовательные результаты в полном объеме;

– процент обучающихся в целом по школе, у которых не сформирована только одна из трех групп образовательных результатов;

– процент обучающихся в целом по школе, у которых не сформирована ни одна из трех групп образовательных результатов.

4. На уровне муниципалитета доступными являются следующие виды информации:

– процент образовательных учреждений муниципалитета, в которых образовательные результаты (личностные, метапредметные и предметные) по ступеням обучения (начальная, основная, старшая) сформированы в пределах (выбор таких интервальных значений определяется сложившимися традициями и существующим опытом в проведении педагогических измерений, а также удобством и наглядностью представления соответствующих данных):

а) 0–20%; б) 21–40%; в) 41–60%; г) 61–80%; д) 81–100%;

– процент образовательных учреждений муниципалитета, в которых образовательные результаты (личностные, метапредметные и предметные) у учащихся всех ступеней обучения сформированы в пределах:

а) 0–20%; б) 21–40%; в) 41–60%; г) 61–80%; д) 81–100%;

– процент образовательных учреждений муниципалитета, в которых процент обучающихся начальной (основной, старшей школы), не достигших требуемого уровня сформированности всех трех групп образовательных результатов, составляет:

а) 0–20%; б) 21–40%; в) 41–60%; г) 61–80%; д) 81–100%;

– процент образовательных учреждений муниципалитета, в которых в целом по учреждению процент обучающихся, не достигших требуемого уровня сформированности всех трех групп образовательных результатов, составляет:

а) 0–20%; б) 21–40%; в) 41–60%; г) 61–80%; д) 81–100%;

– процент обучающихся муниципалитета, достигших на требуемом уровне образователь-

ных результатов (личностные, метапредметные, предметные), по ступеням обучения (начальная, основная, средняя);

– процент обучающихся 4-х, 9-х и 11-х классов муниципалитета, достигших на требуемом уровне образовательных результатов (личностные, метапредметные, предметные);

– процент обучающихся муниципалитета, не достигших на требуемом уровне ни одну из трех групп образовательных результатов (личностных, метапредметных и предметных), по ступеням обучения (начальная, основная, средняя);

– процент обучающихся 4-х, 9-х и 11-х классов муниципалитета, не достигших на требуемом уровне ни одну из трех групп образовательных результатов (личностных, метапредметных и предметных);

– процент образовательных учреждений муниципалитета, в которых процент обучающихся начальной (основной, старшей) школы, демонстрирующих положительную динамику в достижении всех образовательных результатов (личностных, метапредметных и предметных), находится в пределах:

а) 0–20%; б) 21–40%; в) 41–60%; г) 61–80%; д) 81–100%;

– процент образовательных учреждений муниципалитета, в которых процент обучающихся 4, 9 и 11 классов, демонстрирующих положительную динамику в достижении всех образовательных результатов (личностных, метапредметных и предметных), находится в пределах:

а) 0–20%; б) 21–40%; в) 41–60%; г) 61–80%; д) 81–100%;

– процент обучающихся начальной (основной, старшей) школы муниципалитета, демонстрирующих положительную динамику в достижении всех образовательных результатов (личностных, метапредметных и предметных);

– процент обучающихся 4, 9 и 11 классов муниципалитета, демонстрирующих положительную динамику в достижении всех образовательных результатов (личностных, метапредметных и предметных);

– процент образовательных учреждений муниципалитета, в которых процент обучающихся начальной (основной, старшей) школы, демонстрирующих отрицательную динамику в достижении образовательных результатов (личностных, метапредметных и предметных), находится в пределах:

а) 0–20%; б) 21–40%; в) 41–60%; г) 61–80%; д) 81–100%;

– процент образовательных учреждений муниципалитета, в которых процент обучающихся 4, 9 и 11 классов, демонстрирующих отрицательную динамику в достижении образовательных результатов (личностных, метапредметных и предметных), находится в пределах:

а) 0–20%; б) 21–40%; в) 41–60%; г) 61–80%; д) 81–100%;

– процент обучающихся начальной (основной, старшей) школы муниципалитета, демонстрирующих отрицательную динамику в достижении образовательных результатов (личностных, метапредметных и предметных);

– процент обучающихся 4, 9 и 11 классов муниципалитета, демонстрирующих отрицательную динамику в достижении всех образовательных результатов (личностных, метапредметных и предметных).

5. На уровне региона в распоряжении специалистов будут находиться следующие виды информации:

– процент обучающихся региона, достигших на требуемом уровне образовательных результатов (личностных, метапредметных, предметных), по ступеням обучения (начальная, основная, старшая);

– процент обучающихся 4-х, 9-х и 11-х классов региона, достигших на требуемом уровне образовательных результатов (личностных, метапредметных, предметных);

– процент обучающихся региона, не достигших на требуемом уровне ни одну из трех групп образовательных результатов (личностных, метапредметных и предметных), по ступеням обучения (начальная, основная, старшая);

– процент обучающихся 4-х, 9-х и 11-х классов региона, не достигших на требуемом уровне ни одну из трех групп образовательных результатов (личностных, метапредметных и предметных);

– процент обучающихся начальной (основной, старшей) школы региона, демонстрирующих положительную динамику в достижении всех образовательных результатов (личностных, метапредметных и предметных);

– процент обучающихся 4-х, 9-х и 11-х классов региона, демонстрирующих положи-

тельную динамику в достижении всех образовательных результатов (личностных, метапредметных и предметных);

– процент обучающихся начальной (основной, старшей) школы региона, демонстрирующих отрицательную динамику в достижении образовательных результатов (личностных, метапредметных и предметных);

– процент обучающихся 4-х, 9-х и 11-х классов региона, демонстрирующих отрицательную динамику в достижении всех образовательных результатов (личностных, метапредметных и предметных);

– процент образовательных учреждений региона, в которых образовательные результаты обучающихся (личностные, метапредметные, предметные) по ступеням образования (начальная, основная, старшая) сформированы в пределах:

а) 0–20%; б) 21–40%; в) 41–60%; г) 61–80%; д) 81–100%;

– процент образовательных учреждений муниципалитета, в которых образовательные результаты (личностные, метапредметные и предметные) у учащихся всех ступеней обучения сформированы в пределах:

а) 0–20%; б) 21–40%; в) 41–60%; г) 61–80%; д) 81–100%;

– процент образовательных учреждений региона, в которых доля (процент) обучающихся начальной (основной, старшей школы), не достигших требуемого уровня сформированности всех трех групп образовательных результатов, составляет:

а) 0–20%; б) 21–40%; в) 41–60%; г) 61–80%; д) 81–100%;

– процент образовательных учреждений региона, в которых в целом по учреждению доля (процент) обучающихся, не достигших требуемого уровня сформированности всех трех групп образовательных результатов, составляет:

а) 0–20%; б) 21–40%; в) 41–60%; г) 61–80%; д) 81–100%;

– процент образовательных учреждений региона, в которых доля (процент) обучающихся начальной (основной, старшей) школы, демонстрирующих положительную динамику в достижении всех образовательных результатов (личностных, метапредметных и предметных), находится в пределах:

а) 0–20%; б) 21–40%; в) 41–60%; г) 61–80%; д) 81–100%;

– процент образовательных учреждений региона, в которых доля (процент) обучающихся 1–11 классов, демонстрирующих положительную динамику в достижении всех образовательных результатов (личностных, метапредметных и предметных), находится в пределах:

а) 0–20%; б) 21–40%; в) 41–60%; г) 61–80%; д) 81–100%;

– процент образовательных учреждений региона, в которых доля (процент) обучающихся начальной (основной, старшей) школы, демонстрирующих отрицательную динамику в достижении образовательных результатов (личностных, метапредметных и предметных), находится в пределах:

а) 0–20%; б) 21–40%; в) 41–60%; г) 61–80%; д) 81–100%;

– процент образовательных учреждений муниципалитета, в которых процент обучающихся 4, 9 и 11 классов, демонстрирующих отрицательную динамику в достижении образовательных результатов (личностных, метапредметных и предметных), находится в пределах:

а) 0–20%; б) 21–40%; в) 41–60%; г) 61–80%; д) 81–100%.

Кроме того, пользовательский интерфейс предусматривает возможность получения дополнительной информации на различных уровнях принятия решений. Так, например, на уровне муниципального органа управления, помимо указанной информации, могут быть получены данные, доступные для конкретного образовательного учреждения. При необходимости автоматизированная информационная система может быть настроена таким образом, чтобы на уровне муниципалитета имелась возможность доступа к данным о сформированности образовательных учреждений по конкретному обучающемуся (при условии, что у соответствующих специалистов имеется доступ к работе в персональными данными). Аналогичным образом настроен пользовательский интерфейс на региональном уровне доступа к информации.

К преимуществам мониторинга качества общего образования следует отнести: удобный и простой пользовательский интерфейс; минимальное количество обслуживающего персонала; отсутствие необходимости круглосуточного обслуживания; возможность ввода данных на уровне образовательного учреждения; пролонгированный характер принятия

решений; инструментальная обеспеченность компонентов.

Таким образом, на основании данных, полученных в ходе мониторинга всех трех групп объектов, на разных уровнях управления образованием в региональной образовательной системе могут приниматься решения по регулированию процессов, обеспечивающих высокое качество образования и (или) получение новых образовательных результатов.

При этом данные решения могут касаться нескольких аспектов:

– оптимизации сети образовательных учреждений и (или) сети образовательных услуг в общеобразовательных учреждениях;

– разработки целевых отраслевых программ в сфере образования и программ развития общеобразовательных учреждений, направленных на достижение требуемого качества образования;

– кадрового обеспечения образовательного процесса (в т. ч. определение приоритетов в повышении квалификации педагогов и руководителей общеобразовательных учреждений, переход на адресные модели повышения квалификации);

– развертывания выстроенной по приоритетам методической работы в муниципальных системах образования и общеобразовательных учреждений;

– оптимизации организационных структур управления в части осуществления действенного контроля по критическим точкам процессов введения ФГОС общего образования.

Литература

1. Гальмукова, И. А. Проектирование системы педагогического мониторинга качества обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / И. А. Гальмукова. – Смоленск, 2005. – 183 с.
2. Закон РФ «Об образовании» [Электронный ресурс] // Кодексы и законы Российской Федерации: правовая навигационная система: URL : <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii/> [дата обращения: 14.12.2012].
3. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования / под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2009. – 35 с.

4. Куприна, А. И. Мониторинг как средство повышения качества управления образовательным процессом : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. И. Куприна. – Екатеринбург, 1999. – 186 с.
5. Серебрякова, Л. А. Мониторинг качества общего среднего образования в региональной образовательной системе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. А. Серебрякова. – Великий Новгород, 2000. – 210 с.
6. Фельдштейн, Д. И. Психологические закономерности социального развития личности в онтогенезе / Д. И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 1985. – № 6. – С. 26–38.
7. Фельдштейн, Д. И. Психология развития личности в онтогенезе / Д. И. Фельдштейн. – М. : Педагогика, 1989. – 208 с.
8. Хохлова, С. В. Мониторинг качества школьного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. В. Хохлова. – Тюмень, 2003. – 26 с.
9. Эльконин, Д. Б. Детская психология : учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по направл. и спец. психологии / Д. Б. Эльконин. – 2-е изд., стер. – М. : Academia, 2005. – 383 с.
10. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин и др. – М. : Педагогика, 1989. – 554 с.

УДК 37.012

О МОНИТОРИНГЕ ГОТОВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ К РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЛЕКСНОГО УЧЕБНОГО КУРСА «ОСНОВЫ РЕЛИГИОЗНОЙ КУЛЬТУРЫ И СВЕТСКОЙ ЭТИКИ»

Ю. Ю. Баранова, Е. А. Солодкова

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы мониторинга готовности общеобразовательных учреждений Челябинской области к введению комплексного учебного курса «Основы религиозных культур и светской этики». Раскрываются основные цели и задачи данного курса. Приводится анализ нормативных документов, описывается модель мониторинга условий введения нового учебного курса. Представлены основные компоненты модели мониторинга готовности общеобразовательного учреждения к реализации комплексного учебного курса ОРКСЭ и этапы его проведения. Авторы предлагают вниманию карту оценки готовности, в которой представлены основные критерии, показатели, а также перечень документов, регламентирующих введение учебного курса. В статье приводится расчет количественных показателей эффективности; оценочно-уровневая шкала определения уровня соответствия критериям. Даны рекомендации по принятию управленческих решений на основании полученных результатов и выявленных проблем. Предлагаемая модель мониторинга позволяет руководителям и педагогам образовательных учреждений эффективно управлять процессом реализации комплексного учебного курса.

The authors of the article observe issues of monitoring of preparedness of Chelyabinsk region educational institutions for implementation of the complex educational course «Bases of religious cultures and secular ethics» (BRCSE). The major targets and tasks of the course are disclosed. Normative documents are analyzed. The monitoring model of preparedness for the new course is described: its components and stages of the course BRCSE. The card of evaluation of preparedness of educational institution for implementation of the new course is represented. Major criteria, indexes and the list of documents regulating implementation of the new course are described. The authors characterize quantitative indexes of effectiveness

and level scale of eligibility. It is given the recommendations for the managers to make a decision according to the results of the research. The described in the article model helps directors and teachers rule educational institutions effectively.

Ключевые слова: комплексный учебный курс, «Основы религиозных культур и светской этики», нравственное поведение обучающегося, модель мониторинга, оценка, эффективное управление.

Complex educational course, «Bases of religious cultures and secular ethics», student moral behavior, monitoring model, effective management.

В условиях реализации Президентской инициативы «Наша новая школа» одним из актуальных аспектов деятельности общеобразовательного учреждения является формирование у обучающегося (младшего подростка) мотивации к осознанному нравственному поведению, основанному на знании и уважении культурных и религиозных традиций многонационального народа России, а также к диалогу с представителями других культур и мировоззрений. Для обеспечения данной цели в школах России с 1 сентября 2012 года в четвертых классах вводится новый курс «Основы религиозных культур и светской этики» (далее ОРКСЭ).

Основными задачами данного курса являются:

- знакомство обучающихся с основами православной, мусульманской, буддийской, иудейской культур, основами мировых религиозных культур и светской этики по выбору родителей (законных представителей);
- развитие представлений обучающихся о значении нравственных норм и ценностей личности, семьи, общества;
- обобщение знаний, понятий и представлений о духовной культуре и морали, ранее полученных обучающимися в начальной школе, и формирование у них ценностно-смысловых

мировоззренческих основ, обеспечивающих целостное восприятие отечественной истории и культуры при изучении гуманитарных предметов на ступени основной школы;

– развитие способностей обучающихся к общению в полиэтничной, разномировоззренческой и многоконфессиональной среде на основе взаимного уважения и диалога.

Обеспечение выполнения плана мероприятий по проверке готовности общеобразовательных учреждений, муниципальных образовательных систем Челябинской области по введению курса ОРКСЭ было также поручено Государственному бюджетному образовательному учреждению дополнительного профессионального образования «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» [8].

Наиболее актуальными, целесообразными и взаимодополняющими компонентами при реализации проектов различного рода являются мониторинг и оценка. Мониторинг в образовании (от лат. *monitor* – напоминающий, надзирающий) – это постоянное наблюдение за каким-либо процессом в образовании с целью выявления его соответствия желаемому результату или первоначальным предположениям [1].

По мнению В. А. Мокшеева, мониторинг является одновременно и способом, и формой исследования и обеспечения своевременной, качественной информацией, а также выполняет такие функции, как сбор, обработка, хранение и распространение информации об образовательной системе или отдельных ее элементах. В дальнейшем эта информация может быть направлена на информационное обеспечение управления, а именно на оценку состояния объекта (прогноз его развития) [2, 3]. В свою очередь, оценку можно охарактеризовать как систематизированное исследование ситуации, процесса реализации программы или ее результатов с целью разработки проекта деятельности, создания рекомендаций по улучшению работы, оценки ее эффективности и результативности [4].

Поэтому главной идеей методики стала оценка эффективности деятельности общеобразовательных учреждений Челябинской области по подготовке к введению с 2012–2013 учебного года комплексного учебного курса ОРКСЭ при использовании мониторинговых исследований.

Необходимое условие любых мониторинговых исследований и оценки процесса или объекта – наличие комплекса мониторинговых критериев, показателей, по которым происходит качественное и количественное описание. Проработав нормативные акты [6–9], выделили следующие направления, по которым можно определить уровень готовности общеобразовательных учреждений, муниципальных образовательных систем к введению курса ОРКСЭ, а именно его:

- нормативно-правовое обеспечение;
- организационно-педагогические условия;
- учебно-методическое обеспечение;
- материально-техническое обеспечение;
- информационное сопровождение.

Перечисленные направления отражают совокупность требований к условиям реализации содержания комплексного учебного курса ОРКСЭ и могут являться критериями данного мониторинга.

Особенности направлений:

1. Отражают содержательно-процессуальные элементы модели и носят номенклатурный характер, вызванный мобильным обновлением нормативно-правовой базы, регламентирующей деятельность общеобразовательных учреждений, существенно меняющейся содержательной основы учебников и учебных пособий; введением в практику преподавания принципиально новых носителей информации; акцентированием на информационном взаимодействии участников образовательного процесса.

2. Выполняют функцию ориентира в выборе содержательных модулей, учебно-методического комплекса с учетом мнения родителей, в создании целостной информационно-образовательной среды, необходимой для достижения целей и задач курса. Они исходят из задач комплексного использования ресурсов конкретного образовательного учреждения.

Оценка критериев выражается в показателях, представляющих собой совокупность оптимальных рекомендаций к нормативно-правовому, организационно-педагогическому, учебно-методическому, материально-техническому и информационному обеспечению образовательного процесса в рамках вводимого обязательного курса ОРКСЭ (таблица 1).

Таблица 1
Карта оценки готовности общеобразовательного учреждения к реализации комплексного учебного курса ОРКСЭ

Критерий	Показатели	Документационное обеспечение показателей
Нормативно-правовое обеспечение	Сформированность локальной нормативно-правовой базы, обеспечивающей введение курса ОРКСЭ.	1. Учебный план (проект школьного учебного плана) образовательного учреждения на 2012–2013 учеб.год. 2. Приказ по образовательному учреждению: а) о выборе родителями обучающихся третьих классов содержания модулей курса ОРКСЭ; б) об утверждении УМК курса; в) об утверждении рабочей программы, обеспечивающей реализацию курса.
Организационно-педагогические условия	2.1. Реализация деятельности общеобразовательного учреждения по введению курса ОРКСЭ.	Приказ по общеобразовательному учреждению, регламентирующий введение курса ОРКСЭ (кадровый состав, закрепление кабинетов, создание условий, организации контроля за введением курса и т.п.).
	2.2. Обеспеченность реализации курса ОРКСЭ педагогами, прошедшими повышение квалификации по содержанию и методике преподавания курса в объеме не менее 16 часов.	Документ (сертификат, удостоверение), подтверждающий обучение каждого педагога, реализующего курс ОРКСЭ, по содержанию и методике преподавания курса в объеме не менее 16 часов.
	2.3. Наличие плана-графика повышения квалификации педагогов, реализующих курс ОРКСЭ, по содержанию и методике преподавания курса в объеме не менее 16 часов.	План-график повышения квалификации педагогов, реализующих курс ОРКСЭ, по содержанию и методике преподавания курса в объеме не менее 16 часов на 2012–2013 учеб.год.
	2.4. Наличие договора(ов) с учреждениями культуры, дополнительного образования детей, профессионального образования, общественными организациями и организациями желательным, но не обязательным показателем).	Договор(ы) с учреждениями культуры, дополнительного образования детей, профессионального образования, общественными организациями и совместной реализации содержания курса ОРКСЭ.
	3.1. Обеспеченность будущих четвероклассников общеобразовательного учреждения учебниками в соответствии с утвержденным образовательным учреждением учебно-методическим комплексом курса ОРКСЭ.	Справка об обеспеченности каждого обучающегося будущих четвертых классов общеобразовательного учреждения учебниками в соответствии с утвержденным образовательным учреждением учебно-методическим комплексом курса ОРКСЭ.
Материально-техническое обеспечение	3.2. Наличие в общеобразовательном учреждении комплекса дополнительных литературы, обеспечивающего реализацию регионального компонента содержания курса ОРКСЭ.	Утвержденный учебно-методический комплекс реализации курса ОРКСЭ, включающий перечень дополнительной литературы, обеспечивающий реализацию регионального компонента содержания курса ОРКСЭ.
	4.1. Подготовленность кабинета(ов) общеобразовательного учреждения к реализации курса ОРКСЭ.	Справка о подготовленности предметного кабинета(ов), на базе которого планируется проведение уроков ОРКСЭ, методическими и информационными материалами, обеспечивающими реализацию содержания курса (кабинет истории, литературы, МХК, начальных классов и др.).
Информационное сопровождение	4.2. Наличие дополнительных помещений общеобразовательного учреждения, на базе которых возможна реализация содержания курса ОРКСЭ, в том числе регионального компонента (библиотека, музей).	Справка о возможности использования ресурсов школьной библиотеки (или) музея для реализации содержания курса ОРКСЭ.
	5.1. Наличие информации о курсе ОРКСЭ на сайте общеобразовательного учреждения.	Ссылка на раздел школьного сайта, отражающего необходимую информацию о введении и реализации курса ОРКСЭ в общеобразовательном учреждении (учебный план, учебно-методический комплекс, результаты выбора родителями модулей курса).
	5.2. Проведение родительских собраний по выбору модулей курса ОРКСЭ.	Протокол(ы) родительского собрания по вопросу выбора родителями модулей курса ОРКСЭ.
	5.3. Завлечение родителей к выбору модулей курса ОРКСЭ.	Заявления от родителей по форме, определенной общеобразовательным учреждением.

Выделенные показатели отражают содержательно-процессуальные элементы модели и носят номенклатурный характер. Это вызвано тем, что в современных условиях происходит мобильное обновление нормативно-правовой базы, регламентирующей деятельность общеобразовательных учреждений, существенно меняется содержательная основа учебников и учебных пособий, вводятся в широкую практику преподавания принципиально новые носители информации, акцентируется внимание на информационном взаимодействии участников образовательного процесса.

Исходя из вышеизложенного, следует подчеркнуть новизну разработанной модели. Введение комплексного учебного курса ОРКСЭ предполагает создание в общеобразовательном учреждении совокупности условий, обеспечивающих реализацию его содержания. Данный процесс должен быть управляемым, что возможно при условии разработанности эффективной модели управления, представляющей собой совокупность содержательных и процессуальных элементов. Модель дает возможность определить эффективность деятельности:

- 1) руководителей общеобразовательных учреждений по созданию условий реализации курса ОРКСЭ;
- 2) муниципальных органов управления образованием по обеспечению реализации курса ОРКСЭ в общеобразовательных учреждениях района;
- 3) Министерства образования и науки Челябинской области по вопросам введения курса ОРКСЭ в общеобразовательных учреждениях региона.

Расчет количественных показателей

Как отмечалось выше, каждый из выделенных критериев эффективности имеет свое

содержательное и процессуальное наполнение – показатели эффективности. При этом по наличию или отсутствию представленных показателей можно судить в дальнейшем об уровне готовности общеобразовательного учреждения по введению комплексного учебного курса ОРКСЭ в целом. С целью автоматизации обработки данных карты оценки готовности общеобразовательного учреждения к реализации комплексного учебного курса ОРКСЭ и необходимых таблиц муниципальными службами предлагается электронная форма в формате Microsoft Office Excel 2003.

Модель мониторинга готовности образовательного учреждения к реализации комплексного учебного курса ОРКСЭ включает в себя три этапа.

Первый этап – этап самооценки (внешней оценки), когда общеобразовательные учреждения самостоятельно (или специалистами муниципального органа управления образованием) осуществляют определение уровня готовности к введению курса ОРКСЭ.

Сбор материала по критериям и показателям готовности образовательного учреждения к реализации комплексного курса ОРКСЭ с помощью Карты оценки готовности (таблица 1). Оценка готовности рассчитывается, исходя из следующих положений: «0» баллов – показатель полностью отсутствует или наблюдается частичное соответствие; «1» балл – показатель полностью реализован.

Сопоставляя суммарно набранное количество баллов с оценочно-уровневой шкалой, общеобразовательное учреждение указывает уровень соответствия критериям готовности – низкий, средний, высокий (таблица 2).

Таблица 2

Оценочно-уровневая шкала определения уровня соответствия критериям

Итоговое кол-во баллов	Показатель готовности общеобразовательных учреждений, %	Уровень соответствия критериям готовности
1–6	20–50	Низкий
7–10	51–80	Средний
11–13	Более 80	Высокий

Также на данном этапе общеобразовательные учреждения заполняют таблицы, в которых указывают информацию об обеспеченности учебниками для реализации комплексного курса ОРКСЭ и информацию о повышении квалификации учителей, реализующих с 01.09.2012 г. комплексный курс ОРКСЭ.

Этап обобщения результатов мониторинга на муниципальном и региональном уровнях на основе данных мониторинга готовности позволяет оценить:

- обобщенную информацию в потребности учебной литературой;
- в количестве учителей, не прошедших курсы повышения квалификации;
- получить информацию о процентном соотношении выбранных модулей.

Регламенты осуществления мониторинга определены письмом Министерства образования и науки Челябинской области [5].

На основании полученных результатов и выявленных проблем стало возможным скорректировать работу и дать рекомендации:

1. Управлению общего и специального (коррекционного) образования Министерства образования и науки Челябинской области обеспечить реализацию плана мероприятий по введению с 2012–2013 учебного года в ОУ Челябинской области комплексного учебного курса ОРКСЭ, утвержденного приказом от 13.02.2012 г. № 01-234.

2. ГБОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования»:

- разработать и реализовать региональную модель подготовки тьюторов по вопросам введения ОРКСЭ;
- обеспечить повышение квалификации педагогических работников по преподаванию ОРКСЭ в 4-х классах;

– опубликовать лучшие проекты, отражающие специфику предмета, по результатам областного конкурса методических проектов по комплексному учебному предмету ОРКСЭ (приказ Министерства образования и науки Челябинской области от 27.03.2012 г. № 24-656).

3. Руководителям муниципальных органов управления образованием:

- обеспечить контроль за деятельностью подведомственных ОУ в создании организаци-

онно-педагогических, учебно-методических, материально-технических и информационных условий введения курса ОРКСЭ;

– обеспечить необходимую поддержку сетевого взаимодействия ОУ, учреждений культуры, учреждений дополнительного образования детей, религиозных конфессий и общественных организаций в реализации комплексного курса ОРКСЭ.

4. Руководителям муниципальных методических служб:

- расширить практику обмена опытом по реализации учебного курса ОРКСЭ;
- организовать информационное и методическое сопровождение реализации учебных программ ОРКСЭ в рамках выбранных содержательных модулей.

5. Руководителям общеобразовательных учреждений:

- обеспечить введение комплексного учебного курса ОРКСЭ на основе результатов выбора родителями учебных модулей и соответствующего учебно-методического обеспечения с 1 сентября 2012 года.

Таким образом, проведенный мониторинг позволил зафиксировать и определить такие процессуальные моменты, как уровень готовности и трудности общеобразовательных учреждений, муниципалитетов к введению курса «Основы религиозных культур и светской этики». Благодаря мониторингу и оценке стало возможным:

1. Определить уровень готовности общеобразовательных учреждений, муниципальной системы образования к введению курса ОРКСЭ.

2. Выявить потребность общеобразовательных учреждений, муниципальных образовательных систем, региональной образовательной системы в учебниках, обеспечивающих реализацию содержания курса ОРКСЭ.

3. Выявить потребность общеобразовательных учреждений в повышении квалификации педагогических работников по содержанию и методике преподавания курса ОРКСЭ.

4. Скорректировать работу и дать рекомендации руководителям муниципальных органов.

Подводя итоги, стоит отметить, что предлагаемая модель мониторинга позволяет руководителям и педагогам образовательных учреждений эффективно управлять процессом реа-

лизации комплексного учебного курса «Основы религиозных культур и светской этики».

Литература

1. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : изд. центр «Академия», 2000. – С. 86.

2. Мокшеев, В. А. Современные подходы к организации системы мониторинга в образовании / В. А. Мокшеев // Педагогическая диагностика. – 2005. – № 5. – С. 7–22.

3. Мокшеев, В. А. Организация системы мониторинга в образовании / В. А. Мокшеев // Школьные технологии. – 2005. – № 1. – С. 85–94.

4. Мониторинг и оценка. Методические рекомендации (Международный Альянс по ВИЧ/СПИД) / под ред. Т. Дешко. – Киев : Альянс, 2004. – С. 11.

5. Письмо Министерства образования и науки Челябинской области от 05.03.2012 № 24/1452 «О проведении оценки готовности общеобразовательных учреждений Челябинской области к введению с 01.09.2012 г. Комплексного учебного курса ОРКСЭ».

6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 31.01.2012 г. № 69 «О внесении изменений в федеральный

компонент государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования, утвержденный приказом Министерства образования Российской Федерации от 05 марта 2004 г. № 1089».

7. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 01.02.2012 г. № 74 «О внесении изменений в федеральный базисный учебный план и примерные учебные планы для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования, утвержденные приказом Министерства образования Российской Федерации от 09 марта 2004 г. № 1312».

8. Приказ Министерства образования и науки Челябинской области от 13.02.2012 г. № 01-234 «Об утверждении плана мероприятий по введению с 2012–2013 учебного года в общеобразовательных учреждениях Челябинской области комплексного учебного курса «Основы религиозных культур и светской этики».

9. Приказ Министерства образования и науки Челябинской области от 24.02.2012 г. № 24-370 «О внесении изменений в областной базисный учебный план начального общего образования общеобразовательных учреждений Челябинской области на 2012–2013 уч. год».

10. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 28.01.2012 г. № 84-р.

Обеспечение доступности образовательных услуг и сервисов

УДК 37.018.43:004+378.091.398

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ СЛУШАТЕЛЕЙ

О. Б. Дударева, Т. В. Таран

Аннотация. Статья посвящена проблеме использования дистанционных образовательных технологий в системе дополнительного профессионального образования как одного из наиболее интенсивно развивающихся направлений непрерывного образования. Кроме определения проблематики вопроса, авторами выделены особенности обучения слушателей с использованием дистанционных образовательных технологий. В статье описана модель обучения взрослых с использованием дистанционных образовательных технологий, реализующаяся в государственном бюджетном образовательном учреждении дополнительного профессионального образования «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» (ГБОУ ДПО ЧППКРО). Отметим, что модель рассматривается авторами как совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов (средств, методов, процессов и т. д.), которые образуют единую структуру, служащую достижению целей обучения. Кроме того, об эффективности предложенной модели можно говорить на основе анализа приведенных в статье практических результатов. В свою очередь, опыт реализации данной модели позволяет развивать и оптимизировать ее элементы. Практико-ориентированный компонент моделирования нашел отражение в рамках создания Центра методической и технической поддержки внедрения информационно-коммуникационных технологий в деятельность образовательных учреждений и обеспечения доступа к образовательным услугам и сервисам. Данный Центр предпола-

ется открыть в Институте в 2013 г. в рамках реализации Федерального целевого проекта развития образования.

Article is devoted to a problem of using remote educational technologies in system of additional professional education as one of most intensively developing directions of continuous education. The authors define perspective of the issue and describe features of training listeners using remote educational technologies except it. The model of adults training with use of remote educational technologies, which is implemented in the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, are described. It is noted that the model is considered by authors as set of related elements (means, methods, processes etc.), which form the unified structure, serving to achievement of the purposes of training. Besides, it is possible to speak about efficiency of the offered model on the basis of the analysis of the practical results of the article. In turn, experience of realization of this model allows developing and optimizing its elements. The practice-oriented component of modeling found its reflection within creation of the Center of methodical and technical support of introduction of information and communication technologies in activity of educational institutions and ensuring access to educational services. This Center is supposed to be opened at Institute in 2013 within implementation of the Federal target project of a development of education.

Ключевые слова: информационное общество, информатизация, дистанционные образовательные технологии, дистанционное обучение, повышение квалификации, модульный курс, модель обучения, дидактические процессы, тьютор, технические средства обучения.

Information society, information, remote educational technologies, distance learning, professional development, modular course, training model, didactic processes, tutor, technical training means.

Мы живем в эпоху информатизации – непростое время перехода к информационному обществу.

Информационное общество – историческая фаза развития цивилизации, в которой главными продуктами производства становятся информация и знания. Отличительной его чертой является создание глобального информационного пространства, обеспечивающего эффективное взаимодействие людей, их доступ к мировым информационным ресурсам и удовлетворение их потребностей в информационных продуктах и услугах [7].

Как справедливо отмечает А. Ю. Уваров, цель информатизации отечественного образования заключается в изменении содержания, методов и организационных форм учебной работы в условиях становления школы, которая призвана решать задачу подготовки молодежи к жизни в информационном обществе. При этом «жизнь не только предъявляет к школе новые требования, но и предоставляет ей инструменты для решения новых задач»: новые педагогические технологии и поддерживающие их средства информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) [11].

В этой связи становится совершенно очевидной логичность происходящих изменений как в системе образования в целом, так и в системе дополнительного профессионального образования, а именно повышения квалификации педагогических кадров. Под повышением квалификации будем понимать «учебную деятельность, направленную на достижение более высокой ступени профессиональной квалификации, предусматривающую освоение новых общетеоретических и специально-технологических знаний, расширение спектра умений и навыков, углубление понимания связи между наукой и технологией. Осуществляется повышение квалификации в рамках системы непрерывного образования» [1]. Соответственно, система переподготовки и повышения квалификации работников образования занимает ведущее место среди механизмов, обеспечивающих поддержку и развитие потенциала педагогов.

Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» (далее – ГБОУ ДПО ЧИППКРО) планомерно расширяет спектр образовательных услуг и обеспечивает их качество в соответствии с современными тенденциями государственной образовательной политики и образовательными потребностями работников образования Челябинской области.

В настоящий момент одним из наиболее интенсивно развивающихся направлений непрерывного образования является дополнительное профессиональное образование взрослых на основе использования дистанционных образовательных технологий [5].

Под дистанционными образовательными технологиями понимаются «образовательные технологии, реализуемые в основном с применением средств информатизации и телекоммуникации, при опосредованном или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника» [3].

В соответствии с нормативно-правовыми документами основными дистанционными образовательными технологиями (далее – ДОТ) являются кейсовая технология, интернет-технология, телекоммуникационная технология, при этом допускается сочетание основных видов технологий [4].

Соглашаясь с В. И. Нефедовой, назовем характерные черты дистанционного обучения [2]:

1. Гибкость: обучаемые (слушатели) работают с учебным материалом в удобное для себя время, в удобном месте, в удобном темпе.

2. Модульность: каждый модульный курс создает целостное представление об определенной предметной области. Это позволяет из набора автономных курсов-модулей компоновать учебную программу, отвечающую потребностям конкретного слушателя.

3. Экономическая эффективность: относительно низкая себестоимость обучения обеспечивается за счет ориентированности технологий дистанционного обучения на большое количество обучающихся, а также за счет более эффективного использования учебных площадей и технических средств, например, в выходные и праздничные дни.

4. Новая роль преподавателя: по сути, преподаватель выступает в качестве тьютора. На него возлагаются такие функции, как координация познавательного процесса, корректировка преподаваемого курса. Он помогает слушателям в построении индивидуальной образовательной траектории, оказывает помощь слушателям в выполнении аттестационных работ разных типов, помогает в решении академических и личных проблем, связанных с обучением [10]. Для образовательного процесса с использованием ДОТ, как правило, характерно асинхронное взаимодействие его участников.

5. Специализированный контроль качества образования: в качестве форм контроля используются дистанционно организованные экзамены, собеседования, проектные работы, компьютерные тестирующие системы.

6. Использование специализированных технологий и средств обучения: под технологией дистанционного обучения будем понимать совокупность методов, форм и средств взаимодействия со слушателем в процессе самостоятельного, но контролируемого освоения им определенного массива знаний.

7. Опора на современные средства передачи образовательной информации: «центральным звеном системы дистанционного образования являются средства коммуникации и их транспортная основа. Они используются для обеспечения образовательных процессов:

- необходимыми учебными и учебно-методическими материалами;
- обратной связью между преподавателем и обучаемым;
- обменом управленческой информацией внутри системы дистанционного образования;
- выходом в международные информационные сети» [2, с. 82].

Институт последовательно и целенаправленно осуществляет внедрение системы повышения квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий. В качестве основного информационного ресурса в учебном процессе повышения квалификации работников областной образовательной системы с использованием ДОТ применяются методически и дидактически проработанные информационные базы данных дистанционного обучения, обеспечивающие современный уровень требований на момент их использования, размещен-

ные на сайте ГБОУ ДПО ЧИППКРО <http://study.ipk74.ru>.

Успешность обучения слушателей средствами дистанционных образовательных технологий зависит от реализуемой в Институте модели обучения. Изучив и проанализировав научные подходы к процессу моделирования, под моделью будем рассматривать совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов (средств, методов, процессов и т. д.), образующих единую цельную структуру, служащую достижению целей обучения [9]. Целью обучения является повышение квалификации работников образования, а также переподготовка педагогических руководящих работников. Цель обучения определяет его содержание. Содержание обучения должно соответствовать разработанному и утвержденному образовательным программам. Таким образом, структурно модель обучения слушателей с использованием ДОТ в ГБОУ ДПО ЧИППКРО включает следующие элементы в их взаимосвязи: 1) слушатели; 2) тьюторы; 3) дидактические процессы; 4) технические средства обучения; 5) организационные формы обучения.

Последовательно охарактеризуем каждый элемент описываемой модели.

1. Элемент «Слушатели». Для успешного освоения образовательной программы повышения квалификации или переподготовки слушатели должны иметь высокий уровень мотивации к обучению, должны уметь работать с информацией, владеть способами познавательной деятельности, обладать базовыми ИКТ-компетенциями.

2. Элемент «Тьюторы». Как уже было отмечено, главная задача тьютора – организовать самостоятельную познавательную деятельность слушателей. При этом в качестве тьютора могут выступать как штатные преподаватели Института, так и привлеченные специалисты системы образования Челябинской области из числа прошедших соответствующую подготовку.

3. Элемент «Дидактические процессы». Это процессы взаимодействия тьюторов и слушателей в ходе усвоения слушателями содержания обучения. К дидактическим процессам традиционно относят процесс получения и передачи информации, организации обратной связи и оценки знаний.

4. Элемент «Технические средства обучения (далее – ТСО)». Применяются следующие

виды ТСО: персональные компьютеры, подключенные в сеть Интернет, программная среда – система дистанционного обучения MOODLE. Интернет используется в качестве канала связи: все взаимодействие осуществляется между тьютором и слушателем с помощью таких сервисов Сети, как электронная почта, чат, форум, скайп и т. д. Наряду со средствами Интернета используются другие средства связи: обычная почта, телефон и др.

5. Элемент «Организационные формы обучения». Главным достоинством обучения с применением ДОТ является возможность индивидуализации содержания, методов и темпов учебной деятельности слушателей. В то же время необходима возможность коммуникаций не только с тьютором, но с другими слушателями. Используемая в ГБОУ ДПО ЧИППКРО система дистанционного обучения MOODLE «ориентирована на использование коллаборативных технологий обучения – позволяет организовать обучение в процессе совместного решения учебных задач, осуществлять взаимообмен знаниями» [6], а именно: позволяет формировать виртуальные группы, внутри которых участники образовательного процесса получают возможность интерактивного общения с помощью сервисов Интернет.

Модель обучения слушателей с использованием дистанционных образовательных технологий в ГБОУ ДПО ЧИППКРО представлена на рисунке 1.

Элементы «Слушатели» и «Тьютор» образуют субъектную основу модели. На рисунке они обозначены буквами «С» и «Т» соответственно.

Как указывалось выше, обучение слушателей и, как следствие, взаимодействие всех субъектов образовательного процесса происходит в виртуальных группах (элемент «Организационные формы обучения»). Количество слушателей в таких группах может составлять от 3 до 15 чел.

Площадкой для взаимодействия всех субъектов выступает элемент «Технические средства обучения».

Элемент «Дидактические процессы» на схеме представлен двунаправленными стрелками, связывающими элементы «Тьютор» и «Слушатели».

В целях организации обучения слушателей с использованием дистанционных образовательных технологий и обеспечения реализации в Институте образовательного процесса на основе информационно-коммуникационных технологий (далее ИКТ) в ГБОУ ДПО ЧИППКРО создано структурное подразделение «Центр информационно-коммуникационных технологий» (далее – Центр).

Основными функциями Центра, кроме прочих, являются следующие:

- обеспечение программно-технического сопровождения процесса переподготовки и повышения квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий;
- консультирование тьюторов и слушателей в ходе освоения учебных курсов дистанционного обучения;
- осуществление накопления учебно-методических материалов по учебным курсам дистанционного образования;

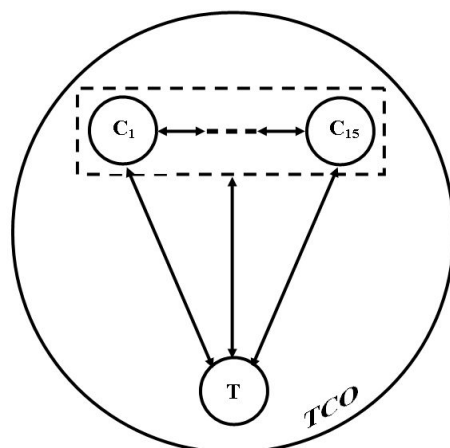


Рис. 1. Модель обучения слушателей с использованием дистанционных образовательных технологий

– оказание консультативно-методической помощи сотрудникам Института по вопросам использования современных информационно-коммуникационных технологий и цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) в организации учебного процесса и самообразовании.

Не вызывает сомнений тот факт, что на успешность внедрения дистанционных образовательных технологий в процесс повышения квалификации педагогических работников в нашем институте позитивно влияет обоснованный выбор программного обеспечения. Соответственно, предварительно был проведен анализ представленных на рынке программных продуктов организации и сопровождения дистанционного образования. Анализ показал, что по уровню возможностей программное обеспечение MOODLE выдерживает сравнение с известными коммерческими программными продуктами, но в то же время выгодно отличается от них тем, что распространяется в открытом исходном коде.

Дидактические возможности MOODLE позволяют достичь стратегической цели повышения квалификации слушателей с использованием дистанционных образовательных технологий, направленной на формирование компетенций и профессионально-личностное развитие. Данная система поддерживает обмен файлами любых форматов между всеми участниками обучения. Используя сервис рассылки, можно оперативно информировать всех участников курса или отдельные группы о текущих событиях. С помощью форума можно организовать обсуждение учебной ситуации, а также оперативно ответить на вопросы слушателей. Комментарии позволяют преподавателю общаться со слушателем индивидуально, а именно: рецензировать работы, обсуждать индивидуальные учебные проблемы. Очень важным инструментом MOODLE является портфолио. В портфолио хранятся результаты обучения каждого слушателя, при этом преподаватель может создавать и использовать в рамках курса любую систему оценивания. Все отметки по каждому курсу хранятся в сводной ведомости. MOODLE позволяет контролировать «посещаемость», активность слушателей, время их учебной работы в сети.

При подготовке и проведении занятий в системе MOODLE преподаватель использует

набор элементов курса, в который входят: глоссарий, ресурс, задание, форум, wiki, урок, тест и др. Варьируя сочетания различных элементов курса, преподаватель организует изучение материала таким образом, чтобы формы обучения соответствовали целям и задачам конкретных занятий [6].

Глоссарий позволяет организовать работу с терминами, при этом словарные статьи могут создавать не только преподаватели, но и слушатели. Термины, занесенные в глоссарий, подсвечиваются во всех материалах курсов и являются гиперссылками на соответствующие статьи глоссария.

В качестве ресурса может выступать любой материал для самостоятельного изучения, проведения исследования, обсуждения: текст, иллюстрация, web-страница, аудио- или видео-файл и др.

Выполнение задания – это вид деятельности слушателя, результатом которой обычно становится создание и загрузка на сервер файла любого формата или создание текста непосредственно в системе MOODLE (при помощи встроенного визуального редактора).

Преподаватель может оперативно проверить сданные слушателем файлы или тексты, прокомментировать их и, при необходимости, предложить доработать. Если преподаватель считает это необходимым, он может открыть ссылки на файлы, сданные участниками курса, и сделать эти работы предметом обсуждения в форуме. Такая схема очень удобна, например, для творческих курсов.

Форум, как уже отмечалось, удобен для учебного обсуждения проблем, для проведения консультаций. Форум можно использовать и для загрузки слушателями файлов – в таком случае вокруг этих файлов можно построить учебное обсуждение, дать возможность самим обучающимся оценить работы друг друга.

Сообщения из форума могут, по желанию преподавателя, автоматически рассылаться слушателям по электронной почте через 30 минут после их добавления (в течение этого времени сообщение можно отредактировать или удалить).

MOODLE поддерживает очень полезную функцию коллективного редактирования текстов (элемент курса Wiki).

Элемент курса «Урок» позволяет организовать пошаговое изучение учебного материала.

Массив материала можно разбить на дидактические единицы, в конце каждой из них дать контрольные вопросы на усвоение материала. Система, настроенная преподавателем, позаботится о том, чтобы, по результатам контроля, перевести слушателя на следующий уровень изучения материала или вернуть к предыдущему.

Элемент курса «Тесты» позволяет преподавателю разрабатывать тесты с использованием вопросов различных типов. Вопросы тестов сохраняются в базе данных и могут повторно использоваться в одном или разных курсах. На прохождение теста может быть дано несколько попыток. Возможно установить лимит времени на работу с тестом.

Из краткого описания видно, что MOODLE обладает достаточными дидактическими возможностями, которые органично вписываются в систему повышения квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий в условиях дополнительного профессионального образования [6].

Построение индивидуальной траектории повышения квалификации педагогов с использованием дистанционных образовательных технологий осуществляется либо посредством выбора вариативного содержания образования, представленного разнообразными модулями образовательных программ, либо выбор варианта образовательной программы полностью осуществляется на основе дистанционных образовательных технологий. Такая возможность обеспечивается расширяющимся перечнем реализуемых Институтом образовательных программ: в 2009 г. профессорско-преподавательским составом Института было разработано 25 модульных курсов с использованием дистанционных образовательных технологий (далее МКДОТ); в 2010 г. педагогические работники могли обучаться на 40 курсах; в 2011 г. для обучения слушателям предлагалось 48 образовательных программ. В 2012 г. реализуется 73 образовательные программы.

Расширение спектра образовательных программ модульных курсов стало возможным благодаря планомерной работе в рамках внутрифирменного повышения квалификации преподавателей Института в области освоения информационно-коммуникационными технологиями и освоения дистанционных технологий обучения слушателей и проектирования совре-

менной информационно-образовательной среды дистанционного обучения. Так, в соответствии с Решением Учебно-методической комиссии ГБОУ ДПО ЧИППКРО по вопросу «Об итогах обучения слушателей на основе дистанционных технологий в 2011 г.» от 15.02.2012 г. № 1/6 разработана программа модульного курса «Основы работы в системе дистанционного обучения MOODLE. Разработка дистанционного курса в системе дистанционного обучения MOODLE».

Программа носит практическую направленность и содержит 2 раздела: «Основы работы с системой MOODLE», «Разработка элементов модульного курса в системе MOODLE».

Первый раздел – «Основы работы с системой MOODLE» – предусматривает ознакомление с возможностями и особенностями системы.

Второй раздел – «Разработка дистанционного курса в системе MOODLE» – раскрывает подходы к разработке учебного курса: варьируя сочетания различных элементов (лекция, задание, форум, чат, анкета, опрос и др.), преподаватель получает возможность организовать изучение материала таким образом, чтобы оно соответствовало целям и задачам конкретных занятий.

Содержание программы модульного курса рассчитано на 36 часов.

По состоянию на сентябрь 2012 г. все преподаватели Института прошли обучение работе в системе MOODLE. В соответствии с Планом работы ГБОУ ДПО ЧИППКРО в сентябре 2011 и 2012 гг. было проведено исследование уровня использования информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе профессорско-преподавательским составом кафедр Института. Для проведения исследования разработан инструментарий социологического опроса – анкета. Инструментарий исследования разрабатывался с учетом особенностей позиций выбранной группы респондентов в образовательном процессе. Вопросы анкеты позволяют сделать выводы по следующим позициям: о повышении квалификации преподавателей кафедр в области ИКТ (вопрос 1), уровень пользователя (вопрос 2), уровень компьютерной грамотности (вопрос 3), использование компьютера в образовательном процессе (вопросы 4, 5, 6), готовность преподавателей к участию в дистанционном обучении (вопросы 7, 8).

В анкетировании приняли участие 94% преподавателей института, что соответствует требованиям репрезентативности и валидности исследования.

Проведенное исследование показало следующее. Больше половины (65,2%) респондентов (в 2011 г. этот показатель составил 57,1%) имеют опыт использования дистанционных технологий обучения. Если в 2011 г. только 54% опрошенных преподавателей были готовы работать в системе интернет-образования; не были готовы к такого рода деятельности – 15,9%; затруднились определить свою позицию в данном вопросе – 30,2% участвующих в исследовании преподавателей кафедр, то в 2012 г. все преподаватели заявили о своей готовности работать, используя ДОТ.

Одним из направлений работы Центра информационно-коммуникационных технологий ГБОУ ДПО ЧИППКРО является развертывание работы по большему охвату работников образования Челябинской области системой дополнительного профессионального образования с использованием дистанционных образовательных технологий. Как уже было отмечено выше, дистанционное обучение педагогов является на сегодняшний день одним из самых перспективных направлений совершенствования профессионального мастерства работников образования.

Каждой кафедре в Учебном плане выделяется определенное количество часов организации курсов с использованием ДОТ. В январе 2012 г. при формировании плана-графика проведения курсов с использованием ДОТ 96% бюджетных мест, предлагаемых Учебным планом на весь учебный год, были заполнены в течение двух недель с момента рассылки информации, что говорит о востребованности указанной категории курсов.

Проведение отдельного модульного курса на основе дистанционных образовательных технологий осуществляется по расписанию, согласованному со слушателями. В начале каждого курса проводится входное и выходное тестирование. Основными вопросами анкетирования являются вопросы, связанные с организацией, сопровождением и содержанием модульных дистанционных курсов, а также определением уровня ИКТ-компетентности слушателей. Обучение по каждому модулю образовательной программы завершается

выполнением контрольного задания и ответов на вопросы анкеты выходного тестирования.

Для успешного обучения, как на традиционных курсах повышения квалификации, так и на дистанционных, необходимо наличие достаточно высокого уровня мотивации. Анализ целевых установок слушателей показал, что наиболее значимыми целями являются: самосовершенствование в профессиональной сфере, желание не отстать от своих учеников, возможность установить новые профессиональные контакты и обменяться опытом с коллегами. Несомненно, что при обучении с использованием ДОТ слушателям необходимы такие качества, как умение распорядиться своим временем и самодисциплина.

В Институте ведется системно выстроенная работа с различными категориями потенциальных слушателей (педагоги, воспитатели ДОУ, руководители ОУ, специалисты ММС), в частности, осуществляются регулярные консультации по электронной почте, телефону, а также в очном режиме по вопросам:

- выстраивания индивидуального маршрута обучения слушателей для освоения 72-часовой образовательной программы по модульно-накопительной системе с использованием дистанционных образовательных технологий;

- особенностям работы в дистанте.

В 2010 г. на курсах повышения квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий было обучено 979 чел., тогда как в 2011 г. – 1016 слушателей, что на 3,6% больше. За 1-е полугодие 2012 г. этот показатель составил 1005 чел. При этом на бюджетной основе прошли обучение в 2010 г. – 902 чел. (92,1%), а в 2011 г. – 858 чел. (84,4%), в 2012 г. – 856 чел. (85,2%). Кроме того, в 2011 г. в рамках реализации ФЦПРО прошли обучение с использованием дистанционных образовательных технологий 510 педагогических работников образовательных учреждений Челябинской области.

В 2011 г. в рамках реализации Федеральной целевой программы развития образования в Институте была разработана образовательная программа «Профессиональная подготовка экспертов в сфере образования». Программа ориентирована на работников образования,

способных осуществлять консультационную деятельность по вопросам развития системы образования, и предполагает общий объем курсовой подготовки – 282 часа. Образовательная программа предусматривает обучение слушателей в объеме 72 часов в дистанционной форме по таким модульным курсам, как «Проектирование взаимодействия общеобразовательного учреждения с учреждениями дополнительного образования детей по реализации внеурочной деятельности (в условиях введения ФГОС)» (24 часа), «Мотивация профессиональной деятельности педагога» (24 часа), «Публичная отчетность образовательного учреждения в условиях государственно-общественного управления» (24 часа). Программы и материалы для слушателей по изучению модульных курсов расположены на сайте ГБОУ ДПО ЧИППКРО в разделе «Дистанционное обучение» по адресу <http://study.ipk74.ru>.

Данные курсы рассчитаны на самостоятельную работу слушателей и предусматривают следующие формы работы:

- самостоятельное изучение слушателями теоретического материала, рекомендуемой литературы и интернет-ресурсов;
- самостоятельное выполнение слушателем практических заданий и вопросов для самоконтроля по каждому разделу (теме) модульного курса;
- контроль знаний, осуществляемый преподавателями на основе оценивания выполненных практических заданий по каждому разделу (теме) модульного курса [8].

В 2011 и 2012 гг. обучение по вышеназванной программе прошли 64 специалиста системы образования Челябинской области и других регионов России: Томской, Тюменской, Курганской, Самарской областей, Башкортостана и Ханты-Мансийского автономного округа.

В результате проведенных в Институте в апреле 2012 г. исследований по изучению спроса на образовательные услуги в области дополнительного профессионального образования можно констатировать следующее: 20% слушателей из 5871 опрошенных человек предпочли бы повысить свою квалификацию с использованием дистанционных образовательных технологий.

Институт готов по запросу территорий реализовывать с использованием дистанционных технологий не только модульные курсы, но и

72-часовые образовательные программы курсов повышения квалификации с выдачей документа установленного образца.

Таким образом, на сегодняшний день Институт подготовил нормативно-правовую базу повышения квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий, подготовил кадровый потенциал Института, обеспечил соответствующее техническое сопровождение. Реализация созданной в ГБОУ ДПО ЧИППКРО модели обучения с использованием ДОТ сделала возможным перевести повышение квалификации с использованием ДОТ в штатный режим. Включение в образовательную практику ГБОУ ДПО ЧИППКРО дистанционных технологий позволяет сделать учебный процесс более гибким, удобным, практико-ориентированным, а также снизить затраты на обучение педагогов.

В 2013 г. значительное количество курсов повышения квалификации (72- и 108-часовых) планируется реализовывать на основе ДОТ. Исключение составят те образовательные программы, которые предусматривают только непосредственное взаимодействие тьюторов и слушателей.

Кроме того, в связи с постоянно растущими запросами на обучение с применением ДОТ, возникла необходимость оптимизации процесса формирования базы данных потенциальных слушателей дистанционных курсов. Поэтому с 2013 г. планируется использование электронной регистрации слушателей на сайте Института в поквартальном режиме.

Таким образом, об эффективности предложенной модели обучения слушателей с использованием ДОТ в ГБОУ ДПО ЧИППКРО можно говорить на основе анализа приведенных в статье практических результатов. В свою очередь, опыт реализации данной модели позволяет развивать и оптимизировать ее элементы. Практико-ориентированный компонент моделирования нашел отражение в рамках создания Центра методической и технической поддержки внедрения информационно-коммуникационных технологий в деятельность образовательных учреждений и обеспечения доступа к образовательным услугам и сервисам. Данный Центр предполагается открыть в Институте в 2013 г. в рамках реализации Федеральной целевой программы развития образования.

Литература

1. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование : Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999.
2. Горовая, О. А. Использование дистанционных технологий в развитии готовности учителя к формированию универсальных учебных действий младших школьников / О. А. Горовая // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2010. – № 3(5). – С. 80–84.
3. О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации «Об образовании» и Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (в части дистанционных образовательных технологий) [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 01.07.2002 № 110819-3. URL: <http://www.ugatu.ac.ru/ddo/doc/1108.htm> [дата обращения: 15.11.2012].
4. Об утверждении Методики применения дистанционных образовательных технологий (дистанционного обучения) в образовательных учреждениях высшего, среднего и дополнительного профессионального образования Российской Федерации [Электронный ресурс]: Приказ Минобразования РФ от 18 декабря 2002 г. № 4452. URL: <http://www.allpravo.ru/library/doc2220p/> [дата обращения: 15.11.2012].
5. Осипова, О. П. Психологическое обеспечение повышения квалификации слушателей с использованием дистанционных образовательных технологий / О. П. Осипова, Е. В. Рябышева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2010. – № 2(4). – С. 11–19.
6. Преимущества MOODLE [Электронный ресурс] / URL: www.opentechnology.ru [дата обращения: 15.11.2012].
7. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / [сост. Е. С. Савинов]. – М. : Просвещение, 2011. – С. 329.
8. Профессиональная подготовка экспертов в сфере образования. Программа дополнительного профессионального образования (повышение квалификации) по подготовке ведущих консультантов по вопросам развития системы образования / Утверждено решением Ученого совета ГОУ ДПО ЧИППКРО, Протокол № 4/9 от 05 октября 2011 г.
9. Романенкова, Д. Ф. Основные элементы модели дистанционного обучения инвалидов в ву-зе [Электронный ресурс] / URL: http://www.lib.csu.-ru/8/2001_01/035.pdf [дата обращения: 15.11.2012].
10. Тьютор [Электронный ресурс] / Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 11 января 2011 г. № 1н г. Москва «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей руководителей и специалистов высшего профессионального и дополнительного профессионального образования» / URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/> [дата обращения: 15.11.2012].
11. Уваров, А. Ю. Информатизация школы: направления перемен [Электронный ресурс] / Отечественные записки. – 2008. – № 1. URL: <http://ww-w.strana-oz.ru/> [дата обращения: 15.11.2012].

Особенности подготовки ведущих консультантов по вопросам развития системы общего образования

УДК 378.091.398

ОСОБЕННОСТИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В. Н. Кеспи́ков, М. И. Солодкова, Д. Ф. Ильясов, А. В. Ильина

Аннотация. В предлагаемой статье рассматриваются особенности организации учебной деятельности слушателей курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки на основе использования активных методов обучения, а именно проектных технологий. Отметим, что здесь представлен опыт работы Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования по вовлечению педагогических работников Челябинской области в проектную и исследовательскую деятельность с целью повышения их профессиональной компетентности и развития их профессионального мастерства. Кроме того, стоит отметить, что в процессе реализации мероприятий федеральной целевой программы развития образования до 2015 г. в институте была разработана программа подготовки ведущих консультантов по вопросам общего образования, предполагающая активизацию деятельности образовательных учреждений, являющихся базовыми площадками и распространяющих инновационный педагогический опыт в областной образовательной системе. Отличительной особенностью данной программы является осуществление зарубежной стажировки с целью обобщения и систематизации передового опыта проектирования образовательных систем, обеспечивающих современное качество образования.

The article considers the peculiarities of organization of educational activity of students of qualification improvement courses and professional retraining on the basis of the use of active training methods, namely the project methods. It is noted that there is an experience of the Chelyabinsk Institute of retraining and improvement of professional

skill of educators in involvement of pedagogues of the Chelyabinsk region in the project and research activities increasing their professional competence and developing their professional skills. The program of training leading consultants on development system of common education, supposing intensification of activity of institutions – base areas and disseminators of innovative pedagogical experience, are worked out in institution within the process of realization Federal target program of education development. The distinctive feature of this program is the implementation of study abroad for generalization and systematization of the advanced experience of designing educational systems, providing modern quality of education.

Ключевые слова: курсы повышения квалификации, проектная и исследовательская деятельность, инновационный педагогический опыт, ведущие консультанты, современное качество образования.

Courses of qualification improvement, project and research activity, innovative pedagogical experience, leading consultants, modern quality of education.

Стратегическим приоритетом государственной политики в области образования выступает формирование механизма опережающего обновления содержания образования через комплексное сопровождение введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, задающих принципиально новые требования к образовательным результатам.

Особое значение в федеральных государственных образовательных стандартах общего образования отводится проектной и исследова-

тельской деятельности обучающихся, которая связана с формированием и развитием у них таких личностных характеристик, как активность, самостоятельность, умение учиться и применять полученные знания в своей практической деятельности, что возможно при создании в образовательном учреждении условий, при которых учащиеся:

- самостоятельно приобретают недостающие знания из разных источников;
- учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач;
- приобретают коммуникативные умения, работая в различных группах (вести дискуссию, отстаивать свою точку зрения, уважительно относиться к чужому мнению);
- развивают исследовательские умения, связанные с выявлением проблемы, сбором, обобщением и анализом информации, построением гипотезы, наблюдением и экспериментом;
- развивают системное мышление.

Соответственно для достижения данных результатов, а также с целью профессиональной ориентации обучающихся и дальнейшей их самореализации на ступени среднего (полного) общего образования, в школе организуется проектная и учебно-исследовательская деятельность.

В данных условиях принципиально важным для системы дополнительного профессионально-педагогического образования становится подготовка педагогических работников к рассматриваемого рода деятельности как через курсовую подготовку, так и через систему профессиональной переподготовки, что актуально, в первую очередь, для руководителей образовательных организаций и их заместителей.

Существенным моментом в данном контексте является использование преподавателями ГБОУ ДПО ЧИППКРО проектных методик как на учебных занятиях, так и в ходе проведения модульных курсов и стажировочных мероприятий. В частности в рамках реализации мероприятия «Распространение на территории Российской Федерации моделей образовательных систем, обеспечивающих современное качество общего образования» в институте разработана программа подготовки ведущих консультантов по вопросам общего образования. В рамках реализации данной программы принципиальным моментом является понимание

сущности и содержания федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, а также вопросов проектирования основных образовательных программ на различных ступенях образования.

Так, если говорить об основных образовательных программах различных ступеней образования, то стоит отметить тот факт, что к компетенции образовательного учреждения относится проектирование и реализация системы достижения планируемых результатов. На основе итоговых планируемых результатов, разработанных на федеральном уровне, образовательное учреждение самостоятельно разрабатывает: систему тематических планируемых результатов освоения учебных программ; программу формирования планируемых результатов освоения междисциплинарных программ.

Оба эти документа являются одними из основополагающих и, следовательно, имеющиеся на кафедрах института модульные курсы, помогают различным категориям педагогических работников (заместителям директора; педагогам) поэтапно подойти к разработке рассматриваемых компонентов, начиная с проектирования основы – программ учебных предметов, курсов, курсов внеурочной деятельности.

Отметим, что работа над проектированием основной образовательной программы организована таким образом, чтобы участники этого процесса смогли рассмотреть новые образовательные результаты, наметить пути их достижения, проанализировать существующую педагогическую практику, выявить затруднения и наметить пути совершенствования своей профессиональной компетентности. Однако, как показывает опыт работы, проектирование различных программ вызывает неприятие, если педагог не видит в этой работе смысла. Существует несколько вариантов, которые могут привести к отрицательному результату, рассмотрим некоторые из них.

Во-первых, для создания программы коллектив образовательного учреждения часто делится на творческие группы, которые разрабатывают только одну часть основной образовательной программы. Сосредотачивая внимание на одном аспекте, педагог не видит единства структуры, внутренних связей и логики создания основной образовательной программы, в результате появляется набор разрозненных достаточно объемных

документов, которые не дают целостного представления об особенностях работы школы по новому образовательному стандарту. В ходе курсовой подготовки мы предлагаем следующий вариант организации данного вида деятельности. По завершении работы над каким-либо одним разделом программы необходимо представить результат проделанной работы всем группам и, по необходимости, внести изменения, что позволит своевременно установить внутренние взаимосвязи между разделами.

Второй спорный момент, возникающий при проектировании основной образовательной программы, – выбор материала, на основе которого разрабатываются разделы. В данном контексте принципиально важным является сформированность единого понятийного поля, в котором осуществляется разработка программ и, следовательно, принципиально важным является нормативно-правовая составляющая программ курсов повышения квалификации, ориентированная на представление структуры и содержания ФГОС общего образования и иных нормативных документов, регламентирующих деятельность образовательного учреждения. Помимо ФГОС общего образования акцентируется внимание и на методических материалах из серии «Стандарты второго поколения», которые обеспечивают содержательно-процессуальное наполнение базовых положений, отраженных в самих стандартах. Педагоги могут использовать и другие материалы, при условии, что их содержание будет соотнесено с требованиями, определенными в стандарте.

Безусловно, переход на новые стандарты открывает возможности для распространения деятельностных (проектных, исследовательских) методов, позволяющих поддерживать у школьников интерес к учению на всем протяжении обучения, формирующих инициативность, самостоятельность, способность к сотрудничеству. В данном контексте принципиально важным направлением для института является развертывание научно-педагогических и научно-прикладных исследований на базе образовательных учреждений Челябинской области, что позволяет вовлечь педагогов в исследовательскую и проектную деятельность, способствует формированию проектной культуры работников образования, повышению их профессионального мастерства и ответственности за результаты работы.

Отметим, что на протяжении трех лет ключевым направлением деятельности специалистов Института является научно-методическое сопровождение введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования посредством реализации научно-прикладных проектов. Научно-прикладной проект – одна из форм сотрудничества института и образовательных учреждений Челябинской области по решению проблем, возникающих в ходе модернизации общего образования. Так, в настоящее время структурными подразделениями Института совместно с образовательными учреждениями реализуется 79 научно-прикладных проектов по разрешению актуальных проблем организационного, методического, психолого-педагогического сопровождения процессов реализации ФГОС общего образования.

К примеру, в рамках организационного сопровождения рассматриваемого процесса реализуются проекты, связанные с:

- разработкой механизмов управления реализацией основных образовательных программ учреждений;
- формированием внутриорганизационной персонализированной модели профессионального роста педагогов образовательного учреждения;
- моделированием внеурочной деятельности обучающихся, в том числе процессов их воспитания и социализации;
- выстраиванием системы оценки достижения планируемых результатов освоения как основных образовательных программ, так и конкретных предметных областей.

Реализация проектов методического характера осуществляется по вопросам формирования универсальных учебных действий обучающихся в урочной и внеурочной деятельности и, в частности, исследовательских компетенций учащихся, разработки модельных программ учебных предметов, курсов.

Психолого-педагогическое сопровождение связано с разрешением проблем формирования ценностных ориентаций обучающихся в урочное и внеурочное время. Кроме того, одним из ключевых аспектов реализации данного рода проектов является разработка содержания психолого-педагогической деятельности по освоению обучающимися и воспитанниками различных предметных областей.

Запрос на эти практико-ориентированные исследования поступают напрямую от образова-

тельных учреждений, муниципальных методических служб, муниципальных органов управления образованием. Получаемые в итоге результаты позволяют не только интегрировать их в содержание курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки, что в значительной мере способствует активизации субъектной позиции слушателей, но и активно представлять опыт образовательных учреждений как на региональном, так и на всероссийском уровнях. Результаты реализации научно-прикладных проектов представляются в таких формах, как публикация статей в научных журналах; издание учебно-методических (методических) пособий, рекомендаций, сборников материалов.

Институт ведет и международную научно-исследовательскую деятельность в области проблем образования и воспитания. Сейчас в институте успешно реализуется 3 международных проекта в рамках сотрудничества с Францией, а именно: Международной Федерацией СЕМЕА, Амьенским институтом повышения квалификации как по вопросам повышения квалификации педагогов, работающих с детьми, имеющими особые образовательные потребности, так и по вопросам воспитания и социализации обучающихся в современном мире, изучению проблем молодежи. Активное участие в реализации данных проектов принимают образовательные учреждения Южноуральска, Копейска, Челябинска, Троицкого муниципального района. Кроме того, сотрудники института активно задействованы в реализации международных проектов с ГЕТЕ-институтом (Лейпциг, Германия), Центром Современной педагогики «Обучение без границ» (Монреаль, Канада).

Одним из эффективных механизмов развертывания научно-педагогических исследований, по нашему мнению, является использование, внедрение и апробация результатов реализации мероприятий Федеральной целевой программы развития образования. В данном направлении ценным является опыт стажировочной и базовых площадок, принимающих участие в реализации проектов «Модернизация муниципальных систем дошкольного образования» и «Распространение на всей территории Челябинской области моделей образовательных систем, обеспечивающих современное качество общего образования».

Мы согласны с утверждением о том, что обновление профессиональных компетенций и по-

вышение уровня подготовки управленческого и педагогического корпуса требуют большей мобильности и гибкости системы повышения квалификации, основанной на единых подходах к развитию профессиональных умений, но адресно отвечающей на персональные запросы педагогов и образовательных учреждений. И соответственно в рамках реализации проекта «Распространение на всей территории Челябинской области моделей образовательных систем, обеспечивающих современное качество общего образования» Институтом уже разработаны методические рекомендации руководителям образовательных учреждений по разработке и реализации персонализированных программ повышения квалификации на основе анализа профессиональных затруднений педагогов и финансовых возможностей учреждения, которые были направлены во все образовательные учреждения Челябинской области. В декабре представлен первый практический опыт реализации данных программ на базовых площадках – общеобразовательных учреждениях, принимающих участие в реализации проекта, что, с одной стороны, способствует формированию эффективной системы непрерывного профессионального развития педагогов на основе учета их индивидуальных потребностей и затруднений, а с другой – обеспечению готовности педагогических работников и управленческих кадров к реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования.

Одной из задач подпрограммы «Развитие профессионального образования» государственной программы «Развитие образования до 2020 года» является формирование системы непрерывного образования, позволяющей выстраивать гибкие (модульные) траектории освоения новых компетенций, как по запросам населения, так и по заказу работодателей. В данном направлении уже сейчас в Институте ведется разработка новых процедур, обеспечивающих взаимодействие с образовательными учреждениями по формированию запроса на образовательные услуги. Начиная с 2013 г., в рамках выполнения государственного задания Учредителя института – Министерства образования и науки Челябинской области – договора о предоставлении образовательных услуг будут заключаться непосредственно с областными образовательными учреждениями. Данный подход обеспечит более эффективное взаимодействие с непосредственными заказчиками на образовательные

услуги, а также (в условиях перехода на адресную модель повышения квалификации) позволит привлечь дополнительные средства за счет предоставления образовательным учреждениям субсидий на повышение квалификации педагогов. В 2013 г. мы предполагаем нормативно закрепить неформальные процедуры повышения квалификации работников системы общего образования: разработку учебных, методических и дидактических пособий для системы дополнительного педагогического образования; разработку тьюторами института программ модульных курсов; разработку специалистами общего образования материалов научно-прикладного характера для представления на конкурсы профессионального мастерства; создание педагогами цифровых образовательных ресурсов.

Стоит обратить внимание и на тот факт, что научно-исследовательская деятельность Института в рамках реализации проекта ФЦПРО связана с разработкой и апробацией моделей образовательных систем, обеспечивающих современное качество общего образования. Уже сейчас теоретически обосновано пять моделей образовательных систем, в основу разработки которых положен принцип концептуализации эффективного педагогического опыта, массово представленного в реальной образовательной практике. В качестве основания отбора таких моделей нами выбрана идея создания эффективных механизмов перехода на федеральные государственные образовательные стандарты общего образования, что вполне согласуется с приоритетами государства и общества в части управления качеством общего образования. В результате анализа складывающихся в системе общего образования тенденций выявлено несколько таких механизмов:

- государственно-общественное управление как эффективный механизм создания условий реализации основных образовательных программ начального, основного и среднего (полного) общего образования;

- самообучающаяся организация как эффективный механизм непрерывного профессионального развития педагогов;

- управление разработкой и реализацией индивидуальных образовательных программ для учащихся как эффективный механизм организации образовательного процесса;

- использование современных информационно-коммуникативных технологий как эффек-

тивный механизм достижения учащимися новых образовательных результатов;

- интегративный подход в реализации комплексных программ воспитания и социализации учащихся как эффективный механизм обеспечения качества общего образования.

Мы понимаем, что богатый по своему содержанию и направленности педагогический опыт зачастую выглядит неубедительным с точки зрения связи с современными достижениями и передовыми научными идеями. Соответственно в разработанной сотрудниками Института монографии мы попытались дать теоретическое обоснование перспективных моделей образовательных систем, обеспечивающих современное качество образования. Предлагая теоретические модели, мы не претендовали на исчерпывающее решение вопроса, особенно в части его практической интерпретации. На наш взгляд, построение таких моделей выполняет превентивную функцию. Они являются своего рода ориентировочной основой, пользуясь которой реальные субъекты внедрения – образовательные учреждения – могли бы разрабатывать конкретные технологии, методики, программы и проекты совершенствования различных сторон образовательной деятельности. В соответствии с этим мы предлагаем пять моделей образовательных систем, обеспечивающих современное качество образования по каждому из выделенных аспектов создания эффективных механизмов перехода на федеральные государственные образовательные стандарты общего образования. В своей же совокупности данные модели образовательных систем дают панорамное представление о тех задачах, которые сегодня стоят перед современной школой, осуществляющей переход на новые стандарты.

Помимо апробации моделей приоритетным направлением научной работы в ГБОУ ДПО ЧИППКРО остается система мероприятий по научно-методической поддержке профессиональной деятельности педагогов, работающих с одаренными детьми. Так, в Концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов отмечается, что основное внимание должно быть уделено повышению профессионального мастерства учителей и наставников, обеспечению высококачественного содержания образовательных программ, внедрению современных средств обучения.

Отметим, что в данных условиях в Институте особое внимание отводится проведению стажировок на базе образовательных учреждений области, имеющих обширный опыт работы с данной категорией детей, а также опыт организации исследовательской и проектной деятельности, в том числе на базе которых открыты предметные лаборатории и реализуются научно-прикладные проекты. Специалистами Института разработаны и проводятся модульные курсы, содержание которых отражает вопросы как организации учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся, так и создания психолого-педагогических условий развития способностей обучающихся. Ежегодно Институт проводит 13 научно-практических конференций по актуальным направлениям модернизации общего образования. Это дает возможность педагогическим работникам Челябинской области обобщать и распространять результаты своей деятельности по вопросам повышения качества образования и воспитания обучающихся.

Опора на лидеров в образовании как носителей эффективного профессионального опыта – это одно из направлений модернизации системы дополнительного профессионального образования. Тьюторами из числа педагогов-практиков Челябинской области разработаны 32 авторские программы модульных курсов, которые проходят апробацию в 10 территориях области. При этом к работе в качестве тьюторов привлекаются наши социальные партнеры: работники учреждений высшего и среднего профессионального образования; специалисты муниципальных методических служб и муниципальных органов управления образованием.

Долгосрочная стратегия развития российского образования ориентирована на создание системы сред и сервисов для удовлетворения разнообразных образовательных запросов населения и подрастающего поколения, поддержки самообразования и социализации. Достижение данной цели возможно при условии открытия и обеспечения работы на базе ГБОУ ДПО ЧИППКРО Центра методической и технической поддержки внедрения ИКТ в деятельность образовательных учреждений и обеспечения доступа к образовательным услугам и сервисам.

Таким образом, развертывание научных исследований на базе института станет важнейшим ресурсом и инструментом освоения

педагогическими работниками областной образовательной системы компетентностей поиска, анализа, освоения и обновления информации, ориентированных на потребности экономики знаний посредством организации научно-методического сопровождения введения ФГОС общего образования, научно-методического обеспечения дистанционного обучения детей-инвалидов Челябинской области, обновления содержания программ дополнительного профессионального образования, а также в контексте обеспечения развертывания научно-педагогических и научно-прикладных проектов по наиболее значимым направлениям работы.

Литература

1. Готт, В. С. Категории современной науки / В. С. Готт, Э. П. Семенюк, А. Д. Урсул. – М. : Наука, 1984. – 268 с.
2. Классные часы как условие формирования социальных компетенций у обучающихся С(К)ОУ VIII вида: метод. рекоменд. / авт.-сост. И. М. Чернова, М. С. Боженова, Е. С. Алдакушева и др. ; под общ. ред. Г. В. Яковлевой. – Челябинск : Цицеро, 2012. – 164 с.
3. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы [Электронный ресурс]. URL: <http://ipk74.ru/images/stories/contentimages/documents/1172-670.pdf> [дата обращения: 23.12.2012].
4. Одаренность. Образование. Олимпиада : сб. матер. / под ред. Ю. Г. Маковецкой, Е. И. Маркиной. – Челябинск : Изд-во ЧИППКРО, 2012. – 76 с.
5. Программы внеурочной деятельности (из опыта работы образовательных учреждений Челябинской обл.) : сб. программ / ред. кол.: Ю. Ю. Баранова, А. В. Кисляков, Ю. В. Ребикова, Л. Н. Чипышева ; гл. ред. М. И. Солодкова. – Челябинск : Изд-во ЧИППКРО, 2012. – 93 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Минобрнауки РФ. – М. : Просвещение, 2010. – 31 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: http://ipk74.ru/kafio/rcsfgos/files/2011/03/fgos_000.doc [дата обращения: 13.12.2012].
8. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – М. : Просвещение, 2010. – 59 с.

УДК 371.1

ОСОБЕННОСТИ ОТБОРА СОДЕРЖАНИЯ ПОДГОТОВКИ ВЕДУЩИХ КОНСУЛЬТАНТОВ ПО ВОПРОСАМ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. В. Коптелов

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности отбора содержания подготовки ведущих консультантов по вопросам развития системы общего образования, осуществляемой в рамках реализации Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 гг. Конкретизируются подходы к разработке образовательной программы обучения ведущих консультантов по вопросам развития общего образования, определены цели и задачи обучения, характеризуется структура и содержание образовательной программы. Особое внимание в статье уделяется принципам отбора содержания образовательной программы (актуальности и новизны содержания, адекватности содержания, операциональности единиц образовательной информации и др.) и принципам организации образовательного процесса (гибкости и мобильности, вариативности, актуализации результатов обучения, адресности) по обучению ведущих консультантов в системе дополнительного профессионального образования. В частности, принципы отбора содержания и организации образовательного процесса обеспечивают единство теоретических и прикладных аспектов деятельности ведущих консультантов, способствующее развитию их профессиональной компетентности.

The author of the article reflects upon features of content selection of training leading consultants on development system of common education. Training is carried out within implementation of Federal target program of education development 2011-2015. The approaches to design educational program of training leading consultants on development system of common education are concretized, purposes and tasks of education are defined; structure and content of the program are characterized in the article. Special attention is paid to the principles of selection of educational program content (actuality and originality of the content, operability of educational information units and

so on) and principles of educational process organization (flexibility and mobility, variability, actualization of educational results, targeting). In particular principles of selection of educational program content and principles of educational process organization provide unity of theoretical and practice aspects of leading consultants' activity, facilitating their professional competence development.

Ключевые слова: ведущие консультанты, образовательная программа, принципы отбора содержания, принципы организации образовательного процесса.

Leading consultants, educational program, the principles of content selection, principles of organization of the educational process.

Приоритетным национальным проектом «Образование» и Федеральной целевой программой развития образования на 2011-2015 гг. предусмотрено формирование общероссийского кадрового ресурса ведущих консультантов по вопросам развития образования. В течение 2011–2013 гг. предполагается подготовить 900 ведущих консультантов на базе стажировочных площадок, созданных в 32 субъектах Российской Федерации – победителях региональных программ развития образования за счет средств федеральной субсидии с привлечением регионального софинансирования. Одной из 32 стажировочных площадок по подготовке ведущих консультантов является Челябинская область, на базе которой в соответствии с плановыми показателями необходимо подготовить 64 ведущих консультанта.

В соответствии с программно-методическими материалами Международного института менеджмента «ЛИНК», победителя по контракту «Разработка регламентирующих документов по формированию общероссийского кадрового ресурса ведущих консультантов по вопросам развития системы образования, включая разработку и апробацию программ их

обучения», ведущие консультанты – это специалисты системы образования различных направлений (дошкольное, среднее, высшее профессиональное образование, дополнительное образование), специализирующиеся на вопросах развития образования на основе современных образовательных и управленческих технологий, способные:

– оказывать консультационную помощь руководителям всех уровней по проблемам встраивания вопросов образования в стратегию развития округа, региона и пр.;

– осуществлять консультационное сопровождение и поддержку процессов развития образования [5].

Для подготовки ведущих консультантов в Челябинском институте переподготовки и повышения квалификации работников образования была разработана образовательная программа «Профессиональная подготовка экспертов в сфере образования» в объеме 282 часов.

В соответствии с Законом РФ «Об образовании» образовательная программа определяет содержание образования определенных уровня и направленности. В Российской Федерации реализуются общеобразовательные и профессиональные образовательные программы, которые в свою очередь подразделяются на основные и дополнительные [4, ст. 9]. Разработанная нами программа для обучения ведущих консультантов относится к дополнительной профессиональной программе.

Под образовательной программой подразумевается нормативный акт, в котором определены цели и ценности образования на соответствующей его ступени, а также пути их достижения. Образовательная программа включает в себя учебный план, соответствующий ему набор учебных программ, описание избранных технологий учебного процесса, указание необходимых условий реализации образовательных программ [3, с. 203].

Д. Ф. Ильясов и Г. Н. Сериков считают, что «в образовательной программе осуществляется соотношение содержательных, процессуально-действенных и организационно-управленческих аспектов образовательной деятельности таким образом, что predetermined уровень образованности присваивался бы (достигался) человеком без угрозы его здоровью» [1, с. 60]. В соответствии с этим, по их мнению, образо-

вательная программа должна быть представлена таким образом, чтобы при ее освоении уровень образованности человека оказался бы не ниже predetermined требований и был бы вполне достаточным для продолжения образования. Во-вторых, образовательная программа предусматривает включение описания основных процедур взаимодействия образующихся людей как друг с другом, так и с педагогическими работниками. Регламентация процедур взаимодействия участников образовательных отношений непосредственным образом влияет на эффективность реализации образовательной программы в образовательной практике. В-третьих, по мнению данных авторов, в образовательных программах целесообразно регламентировать правовые и нравственные нормы во взаимоотношениях между участниками образования, основания для установления тех или иных соотношений в распределении организационно-управленческих функций между ними [1, с. 59–60]. Мы полностью разделяем мнение Д. Ф. Ильясова и Г. Н. Серикова, тем более что в контексте рассматриваемого вопроса нам важна позиция, характеризующая образовательную программу с точки зрения принципов управленческого взаимодействия, что важно учитывать при подготовке ведущих консультантов.

При разработке программы обучения ведущих консультантов мы руководствовались тем, что основной целью должно стать обеспечение повышения профессионально-педагогической и управленческой компетентности будущих ведущих консультантов по вопросам развития системы образования. Обучение по разработанной программе в итоге должно обеспечить освоение тех способов профессиональной деятельности, которыми они владеют не в полном объеме, но без использования которых не могут быть решены задачи, ставящиеся государством перед данной категорией работников образования. Определение целей реализации образовательной программы стало одним из важных моментов этапа целеполагания проектирования дополнительных профессиональных образовательных программ [2, с. 5]. Таким образом, обучение ведущих консультантов должно ориентироваться не на ознакомление работников образования с вновь появившимися в педагогической и управленческой практике

способами профессиональной деятельности, хотя это и не исключается, а на освоение тех способов, без которых невозможно решение задач профессионально-практической деятельности.

Исходя из всего вышеизложенного, мы считаем, что основной целью разработки данной образовательной программы является подготовка из числа работников образования ведущих консультантов по вопросам развития системы образования, формирование у них профессиональных умений и навыков следующих видов деятельности: информационно-аналитической; исследовательской; проектировочной, организационно-управленческой, педагогической.

В качестве задач программы были определены следующие:

- формирование у работников образования дополнительных знаний, необходимых для эффективной работы в качестве ведущего консультанта по вопросам развития системы образования;

- систематизация знаний о нормативно-правовых, финансово-экономических и психолого-педагогических основах развития образования;

- овладение эффективными способами проектирования развития образовательных систем различного уровня;

- формирование готовности оказывать консультационную помощь руководителям образования по вопросам реализации государственной образовательной политики на уровне образовательного учреждения, муниципалитета, региона и пр.;

- формирование готовности осуществлять консультационное сопровождение и поддержку процессов развития образования.

При разработке образовательной программы для подготовки ведущих консультантов мы ориентировались на следующие принципы отбора содержания:

- актуальность и новизна содержания образовательной программы. Это означает, что содержание образовательной программы соответствует актуальным задачам развития системы образования. Образовательная программа включает необходимые нормативно-правовые, теоретические знания и практические способы для осуществления консультационной деятельности и отражает актуальные вопросы модернизации образования;

- адекватность содержания образовательной программы содержанию профессиональной деятельности ведущих консультантов. Образовательная программа содержит достаточный объем теоретических знаний для формирования способов, методов, приемов практической профессиональной деятельности в области консультирования различных категорий работников образования;

- операциональность единиц образовательной информации, то есть образовательная программа содержит перечень и описание профессиональных компетенций, которые предполагается сформировать у слушателей по каждому разделу (теме) образовательной программы, а также инструментарий оценивания овладения этими компетенциями;

- адекватность способов представления образовательной программы ее содержанию. Теоретические и практические способы реализации образовательной программы соответствуют предлагаемому содержанию и формированию новых профессиональных компетенций обучающихся;

- адекватность образовательной программы объему учебного времени, отведенного на ее освоение. Процесс изучения содержания программного материала распределяется во времени с учетом его достаточности для качественного освоения содержащихся в программе профессиональных компетенций и достижения запланированных результатов.

Кроме того, мы считаем, что образовательная программа обучения ведущих консультантов должна быть ориентирована на формирование таких профессиональных компетенций, которые бы позволили осуществлять консультационную деятельность на разных уровнях (региональном, муниципальном, институциональном).

Таким образом, при разработке данной образовательной программы мы ориентировались на обеспечение единства теоретических и прикладных аспектов деятельности ведущих консультантов, способствующего непосредственным образом развитию их профессиональной компетентности.

В структурном плане образовательная программа включает следующие разделы:

- образование в контексте модернизации и инновационного развития общества;

- нормативно-правое обеспечение развития образования;
- управление муниципальными и региональными образовательными системами;
- психолого-педагогические основания развития образования;
- финансово-экономические основания развития образования.

Каждый раздел образовательной программы содержательно наполняется по модульному принципу. Это позволяет, во-первых, оперативно изменять (совершенствовать) содержание программы, во-вторых, обеспечивать подготовку ведущих консультантов на основе модульно-накопительной системы [7, с. 105].

В первом разделе – Образование в контексте модернизации и инновационного развития общества – изучаются особенности образовательной политики в Российской Федерации на современном этапе в контексте Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 г., Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 гг., Программы Приоритетного национального проекта «Образование». Кроме того, акцент делается на применение в управлении образовательными системами разного уровня программно-целевого метода, а также раскрываются вопросы, связанные с основами и особенностями государственно-общественного управления в системе образования.

Во втором разделе – Нормативно-правое обеспечение развития образования – изучаются вопросы законодательства в области образования, причем, речь идет не только о действующем, но также и обсуждаемом в обществе законопроекте «Об образовании в Российской Федерации». При изучении данного раздела акценты делаются на реализации таких Федеральных законов, как № 83-ФЗ от 08 мая 2010 г. «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений» и № 94-ФЗ от 21 июля 2005 г. «О размещении заказов на поставки товаров, выполнение работ, оказание услуг для государственных и муниципальных нужд». Раскрывается содержание вопросов о правовом регулировании трудовых отношений в сфере образования, ответственно-

сти участников образовательного процесса за нарушения законодательства в сфере образования, технологии разработки локальной нормативной базы образовательного учреждения.

В третьем разделе – Управление муниципальными и региональными образовательными системами – рассматриваются такие вопросы как региональная и муниципальная образовательная система как объект управления; управление функционированием и развитием образования в регионе и муниципальном округе; особенности построения муниципальных и региональных систем образования; разработка управленческих решений.

Четвертый раздел – Психолого-педагогические основания развития образования – посвящен рассмотрению сущности содержания образования, в частности особенностям Федерального государственного образовательного стандарта общего образования; проектирования взаимодействия общеобразовательного учреждения с учреждениями дополнительного образования детей по реализации внеурочной деятельности (в условиях введения ФГОС); особенностям организации образовательного процесса с учетом индивидуальных и психологических особенностей обучающихся; использования современных образовательных технологий в педагогической практике; аттестации педагогических кадров и организации повышения их квалификации посредством разных моделей; мотивации профессиональной деятельности педагога.

В пятом разделе – Финансово-экономические основания развития образования – изучаются вопросы, касающиеся финансового обеспечения деятельности образовательного учреждения в условиях реализации закона № 83-ФЗ РФ, рассматриваются подходы к формированию государственных заданий и объемов их финансового обеспечения, методические подходы к расчету нормативов финансового обеспечения образовательной услуги, раскрываются особенности стимулирования педагогической деятельности в условиях новой системы оплаты труда.

Основным содержанием обучения, на основе которого предполагается формировать теоретический тип мышления ведущего консультанта, в программе являются образцы организационно-управленческой, проектировоч-

ной, исследовательской деятельности, содержащиеся в науке и в передовой управленческой и педагогической практике. В основу данной программы был положен перечень тех перспективных и наиболее актуальных задач управленческой деятельности, которые, с точки зрения современного научного управления, должны выполнять ведущие консультанты по вопросам развития образования. При этом данная программа дает возможность сформировать у слушателей способность решать не те задачи, которые актуальны для какого-то определенного этапа развития системы, а позволяет организовать деятельность соответственно потребностям развивающегося объекта, то есть формирует творческую управленческую деятельность. Такой эффект обучения достигается за счет освоения слушателями нормативно-правовых основ и теоретических знаний, которые позволяют им успешно действовать в разнообразных ситуациях управленческой и образовательной практики, своевременно и адекватно реагировать на ее развитие.

Теоретические знания, полученные слушателями, закрепляются в деятельностной форме в ходе выполнения ими практических заданий, а также прохождения стажировки на базовых площадках (образовательных учреждениях г. Челябинска и Челябинской области).

При разработке программы учитывались не только принципы отбора содержания, о которых речь шла выше, но также и принципы организации образовательного процесса. В педагогической науке проблеме принципов организации образовательного процесса в системе дополнительного профессионального образования уделяли внимание такие исследователи, как Н. М. Вашенко, А. А. Вербицкий, С. Г. Вершловский, Б. С. Гершунский, А. В. Даринский, А. Н. Зевина, Б. Б. Исправников, И. О. Котлярова, Ю. Н. Кулюткин, В. Н. Максимова, В. Г. Онушкин, П. В. Худоминский и др. Так, В. Н. Максимова и Б. Б. Исправников в свое время выделили и охарактеризовали общепедагогические и дидактические принципы, отражающие специфику содержания и организации обучения слушателей в системе дополнительного профессионального образования:

– принцип профессиональной направленности в обучении слушателей;

– проблемно-комплексный принцип обучения слушателей;

– принцип унификации и дифференциации обучения слушателей;

– принцип активной позиции личности слушателя в процессе обучения;

– принцип профессиональной актуальности повышения квалификации;

– принцип междисциплинарности [6, с. 18–23].

Мы считаем, что данный перечень принципов необходимо дополнить и конкретизировать с учетом проблемы подготовки ведущих консультантов еще некоторыми принципами. Прежде всего, в современных условиях актуальным становится принцип гибкости и мобильности организации процесса развития профессиональной компетентности ведущих консультантов. Определяя данный принцип в качестве самостоятельного, мы руководствовались основными положениями теории непрерывного образования, и, прежде всего, ориентированностью образования на личность человека, удовлетворение образовательных запросов и познавательных потребностей на протяжении всей его жизни. Необходимость повышения квалификации обусловливается профессиональными потребностями личности ведущего консультанта, трудностями в практической деятельности и педагогическими проблемами, возникающими перед специалистом в связи с постоянными изменениями, происходящими в образовательной системе на различных уровнях – от федерального до уровня образовательного учреждения. Поэтому в современных условиях от системы дополнительного профессионального образования требуется быстрое реагирование на происходящие изменения в системе образования через корректировку содержания образования с учетом национально-региональных потребностей. Принцип гибкости и мобильности позволяет оперативно обеспечить будущих ведущих консультантов необходимыми теоретическими знаниями и способами практической деятельности, которые определяются нормативными требованиями, предъявляемыми к педагогическим и управленческим кадрам современной системой образования.

Еще один принцип обучения в системе дополнительного профессионального образования становится актуальным в современной образовательной ситуации, это принцип вариативно-

сти образовательного процесса. Он предполагает наличие вариативных модулей образовательной программы с учетом профессиональных затруднений и потребностей будущих ведущих консультантов, их уровня профессиональной компетентности, социально-профессионального статуса, индивидуально-личностных особенностей и т. д. Также этот принцип позволяет повысить профессионально-педагогическую (управленческую) компетентность слушателей через внедрение в образовательный процесс и организацию разнообразных форм обучения, включая очное (стационарное), очно-заочное, заочное, дистанционное обучение и др.

Разнообразие форм обучения расширяет возможности каждого ведущего консультанта в изменении уровня своей профессиональной компетентности с учетом конкретно-сложившихся реальных условий (места проживания, уровня овладения профессиональной деятельностью и т. д.).

Значительную роль, на наш взгляд, в современной системе повышения квалификации играет принцип актуализации результатов обучения, особенно с точки зрения проблемы обучения ведущих консультантов. Его значение заключается в своевременном, целесообразном и безотлагательном применении ведущим консультантом в своей профессиональной деятельности приобретенных новых теоретических знаний и освоенных практических способов (другими словами новых профессиональных компетенций) в результате эффективно и качественно организованного процесса обучения.

Принцип адресности – адресная методическая поддержка ведущего консультанта в период после обучения. Данный принцип, по нашему мнению, позволяет учитывать интересы и потребности ведущих консультантов, способствует на основе определения их запросов на образовательные и методические услуги сформировать индивидуальную программу дальнейшего развития профессиональной компетентности, а также определить наиболее

приемлемые и эффективные формы получения образовательных услуг.

Таким образом, разработка программы обучения ведущих консультантов по вопросам развития системы общего образования носила системный и комплексный характер и осуществлялась на основе принципов отбора содержания обучения и принципов организации процесса обучения в системе дополнительного профессионального образования с учетом специфики деятельности, которую предстоит осуществлять данной категории работников образования.

Литература

1. Ильясов, Д. Ф. Теория управления образованием : учеб. пособие по спецкурсу для студ. пед. спец. и рук. образоват. учреждений. / Д. Ф. Ильясов, Г. Н. Сериков. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 344с.
2. Ильясов, Д. Ф. Технология проектирования образовательных программ повышения квалификации педагогических работников / Д. Ф. Ильясов, О. А. Ильясова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Челябинск : ООО «Пронто», 2011. – № 2. – С. 5–12.
3. Майоров, А. Н. Мониторинг в образовании / А. Н. Майоров. – М. : Интеллект-Центр, 2005. – 424 с.
4. О ведущих консультантах по вопросам развития системы образования (результаты аналитического исследования) [Электронный ресурс] // URL: <http://www.ou-link.ru/projects/resources.htm> [дата обращения: 23.09.2012].
5. Об образовании: закон РФ № 3266-1. – М. : Кодекс : Проспект, 2008. – 64 с.
6. Повышение квалификации руководящих работников и специалистов профтехобразования / Б. Б. Исправников и др. – М. : Высш. шк., 1990. – 143 с.
7. Управление качеством подготовки слушателей в системе дополнительного профессионально-педагогического образования: монография / М. И. Солодкова, Д. Ф. Ильясов и др. ; науч. ред. В. Н. Кеспигов. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2009. – 320 с.

Моделирование образовательных систем, обеспечивающих современное качество общего образования

УДК 371

РОЛЬ МУНИЦИПАЛЬНЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ СЛУЖБ В РАСПРОСТРАНЕНИИ МОДЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИХ СОВРЕМЕННОЕ КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ

А. Г. Обоскалов

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы организации эффективной диссеминации инновационного опыта учителей – победителей приоритетного национального проекта «Образование». Представлен опыт работы экспериментальной площадки ГБОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» и ФГАОУ «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования» по теме «Мониторинг результатов диссеминации инновационного педагогического опыта победителей приоритетного национального проекта «Образование» на региональном и муниципальном уровнях как условие распространения лучших педагогических практик». В процессе деятельности экспериментальной площадки было сформировано теоретическое и методическое обоснование системы по разработке мониторинга результатов диссеминации инновационного педагогического опыта победителей ПНПО. Обоснован и представлен опыт работы муниципальных методических служб Челябинской области по активизации деятельности победителей ПНПО и учителей, внедряющих их инновационный педагогический опыт в свою практику. Показана система работы муниципальных методических служб, сформированная на основе модели диссеминации инновационного педагогического опыта «опосредованного» действия.

The issues of the effective organization of innovative experience dissemination of teachers – winners of the priority national project «Education» – are disclosed in this article. Beside this, it is presented the experience of the experimental

base of Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators under the guidance of Academy of Advanced Professional Training and Professional Retraining of Educators on the topic “Monitoring of dissemination results of innovative pedagogical experience of the winners of the priority national project “Education” in the regional and municipal levels as a condition of distribution of the best pedagogical practices”. In the process of the experimental base activity it was substantiated theoretical and methodical basis of the system of design of monitoring results, dissemination of innovative pedagogical experience of the winners of the national priority project “Education”. It is also justified and presented the experience of activity of municipal methodical services of the Chelyabinsk region aimed at intensification of activity of the winners of the national priority project “Education” and teachers introducing their innovative pedagogical experience in the practice. The author shows the system of the municipal methodical services’ operation, which is formed on the basis of the innovative pedagogical experience dissemination’s model of the “indirect” actions.

Ключевые слова: инновационный педагогический опыт, муниципальная методическая служба, инструментарий мониторинга результатов.

Innovative pedagogical experience, the municipal methodical service, the tools of results monitoring.

Значимой целью Приоритетного национального проекта «Образование» (далее – ПНПО) является стимулирование дальнейшего

развития системы образования. Соответственно одной из ключевых задач становится распространение моделей образовательных систем, обеспечивающих современное качество общего образования. Решение данной задачи предполагает включение всех субъектов образовательной системы в процессы разработки, научного обоснования и практической проверки данного рода моделей. И в этих условиях принципиально важным является организация диссеминации инновационного педагогического опыта учителей – победителей приоритетного национального проекта «Образование».

В настоящее время обеспечение реализации данного процесса осуществляют методические службы на учрежденческом, муниципальном и региональном уровнях через различные формы: представление инновационного опыта его авторами, мастер-классы, педагогические мастерские, стажировки на базе лучших школ, семинары, круглые столы, фестивали и ярмарки педагогических идей, конференции. Опыт победителей ПНПО представлен в интернет-сообществах, активно пропагандируется педагогическими изданиями, используется в образовательном процессе учреждениями дополнительного профессионального образования. В то же время, по мере того, как в результате конкурсов увеличивается количество педагогов-победителей, все более остро встают вопросы работы с уже выявленным положительным опытом, вопросы продвижения его в массовую практику.

Именно этому направлению деятельности и была посвящена работа в 2009–2011 гг. экспериментальной площадки ФГАОУ «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования» и ГБОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» по теме «Мониторинг результатов диссеминации инновационного педагогического опыта победителей приоритетного национального проекта „Образование“ на региональном и муниципальном уровнях как условие распространения лучших педагогических практик».

Авторы эксперимента предполагали, что распространение лучших педагогических практик победителей приоритетного национального проекта «Образование» будет успешно реализовано, если будут созданы соответствующие организационно-педагогические условия, включающие:

1) взаимодействие ГБОУ ДПО ЧИППКРО, муниципальных методических служб, образовательных учреждений и педагогов, обеспечивающее непрерывную диссеминацию инновационного педагогического опыта победителей ПНПО на региональном и муниципальном уровнях;

2) технологизацию этапов непрерывного процесса диссеминации инновационного педагогического опыта победителей ПНПО;

3) разработку мониторинга определения эффективности непрерывного процесса диссеминации инновационного педагогического опыта победителей ПНПО.

В процессе деятельности экспериментальной площадки было сформировано теоретическое и методическое обоснование системы по разработке мониторинга результатов диссеминации инновационного педагогического опыта победителей ПНПО. Под мониторингом результатов диссеминации инновационного педагогического опыта победителей ПНПО участники эксперимента понимали систему получения и обработки комплексной информации о результатах процесса сознательного, ответственного и целенаправленного распространения нового теоретического знания победителей ПНПО о применении известных практических способов, приемов и методов обучения и воспитания, возникшего на основе рефлексии затруднений в профессиональной деятельности и технологически представленного. Данное теоретическое знание является ресурсом, который предоставляется в распоряжение других педагогов для совершенствования и развития их профессиональной компетентности посредством его освоения и внедрения в практику работы, основным звеном которой являлась деятельность муниципальных методических служб.

Для создания системы диссеминации инновационного педагогического опыта в Челябинской области была выбрана модель «опосредованного» действия. Структура данной модели предполагает наличие трех групп субъектов диссеминационных процессов:

1) диссеминаторов (распространителей) инновационного педагогического опыта;

2) получателей (пользователей) инновационного педагогического опыта;

3) инициаторов процесса диссеминации инновационного педагогического опыта и создателей диссеминационной сети (рисунок 1).

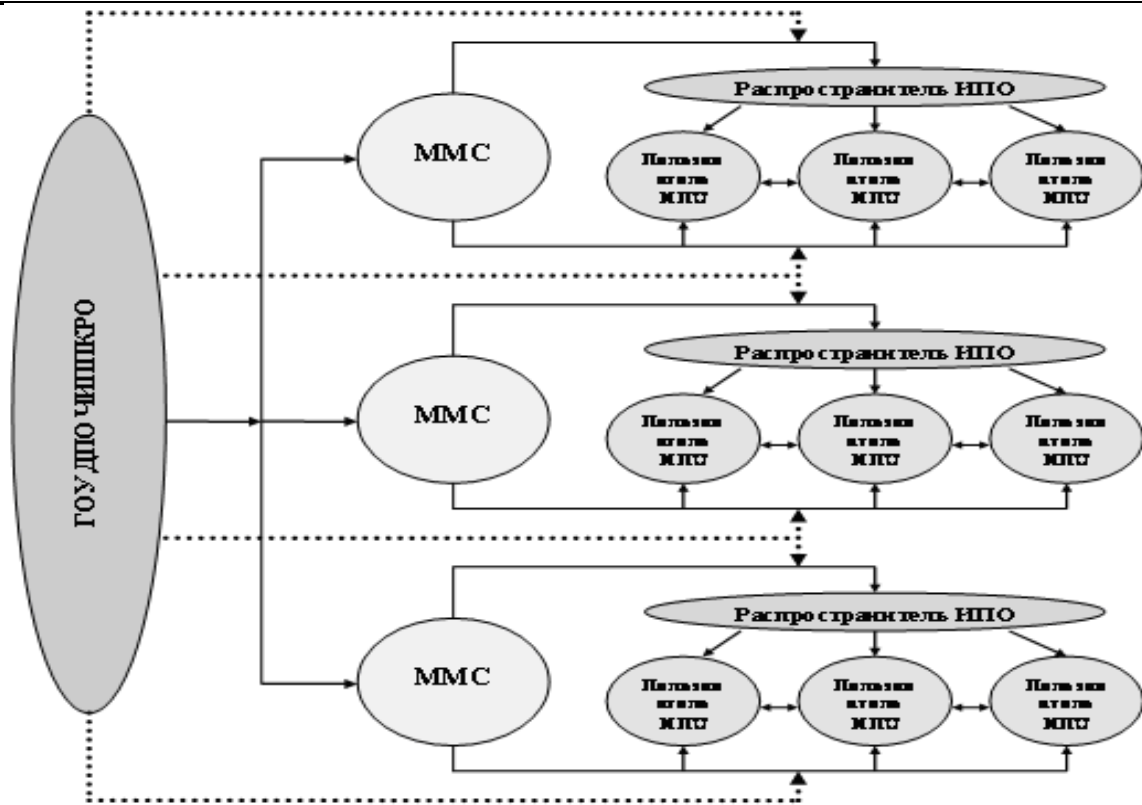


Рис. 1. Субъекты модели «опосредованного» действия по диссеминации инновационного педагогического опыта

В качестве инициаторов диссеминации и создателей диссеминационной сети выступили на региональном уровне ГБОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», на муниципальном уровне – муниципальные методические службы тех территорий, которые стали участниками эксперимента.

Организаторам диссеминации инновационного педагогического опыта отводилась роль по созданию диссеминационной сети. Под сетью мы понимаем особый тип взаимодействия педагогов, основанный на их равном положении в системе относительно друг друга и на многообразии горизонтальных, так называемых неиерархических связей и «узлов», то есть мест решения различных вопросов между участниками распространения опыта.

Таким образом, в модели «опосредованного» действия организаторам диссеминационной сети отводилась достаточно ответственная функция, поскольку они взяли на себя не только проектирование и организацию сетевого взаимодействия педагогов (распространителей и пользователей педагогического опыта), но также координацию их

взаимодействия, которое предполагает оказание всех видов поддержки (научной, методической, административной и др.), то есть, другими словами, взяли на себя управление процессами диссеминации инновационного педагогического опыта.

Сущность управления диссеминационными процессами состояла в содействии по созданию благоприятных условий для взаимодействия всех его участников. Для этого ГБОУ ДПО ЧИППКРО и ММС осуществлялись следующие функции:

- оказание научно-методического и организационно-методического сопровождения деятельности победителей ПНПО по распространению и передаче своего опыта и педагогов-пользователей по освоению этого опыта;
- осуществление консалтинговой деятельности для всех участников диссеминации инновационного педагогического опыта;
- поддержка инициатив участников диссеминации, способствующих эффективному достижению результатов;
- стимулирование и мотивирование деятельности участников диссеминации по распространению и освоению педагогического опыта;

– выявление и устранение недостатков, ограничений, препятствий, снятие сопротивления в осуществлении диссеминационных процессов;

– проведение экспертизы и оценки процессов и результатов диссеминации инновационного педагогического опыта;

– налаживание и установление контактов, связей, оказывающих положительное влияние на реализацию целей диссеминационной деятельности.

Основная цель оказываемой всесторонней поддержки заключалась, прежде всего, в активизации ММС деятельности победителей ПНПО и учителей, внедряющих их инновационный педагогический опыт в свою практику. В связи с этим на организаторов диссеминационных процессов возлагалась ответственность за определение не только объектов поддержки, но и ее объема. Размеры поддержки, а также содержание, формы и методы были направлены на то, чтобы не подавлять, а, наоборот, стимулировать активность непосредственных участников диссеминации. Организаторы должны отвечать за качество оказываемой поддержки, прогнозируя получение от нее конкретных результатов. Но так как их достижение во многом определяется еще и тем, насколько педагоги смогут воспользоваться средствами поддержки, то данная ответственность за полученные результаты равномерно распределялась между создателями сети, педагогами-распространителями и педагогами-пользователями инновационного педагогического опыта.

При создании модели диссеминации инновационного педагогического опыта «опосредованного» действия учитывались принципы:

– добровольности;

– доступности предлагаемого для распространения опыта;

– открытости.

Принцип добровольности. Его реализация выразилась в добровольном участии по обмену опытом педагогов, которые были готовы им поделиться, и тех, кто хотел познакомиться и освоить новую для себя педагогическую практику.

Принцип доступности предлагаемого для распространения опыта. Данный принцип позволил педагогам самостоятельно, ориентируясь на свои профессиональные потребности и возможности, выбрать для изучения и внедрения в практику те средства и способы обучения

и воспитания учащихся, которые можно свободно использовать в своей деятельности в конкретном образовательном учреждении.

Принцип открытости. Он предусматривал наличие таких форм обмена опытом, которые позволили бы каждому желающему познакомиться с содержанием проводимой учителем работы, с предлагаемой для распространения методикой или технологией, с результатами работы.

В процессе экспериментальной деятельности все участники диссеминации выполняли четко определенные функции в осуществлении процесса диссеминации инновационного педагогического опыта, так как перед каждым субъектом диссеминации инновационного педагогического опыта были четко поставлены цели и задачи. Это стало возможным благодаря разработке модели диссеминации инновационного педагогического опыта (рисунок 2). Первым ее компонентом стал целевой компонент. Данный компонент включил в себя многообразие задач, направленных на достижение генеральной совместной для всех субъектов эксперимента цели – обеспечение непрерывной диссеминации инновационного педагогического опыта победителей ПНПО на региональном и муниципальном уровнях. Как известно, целеполагающая деятельность интегрирует и упорядочивает последовательность действий, направляя их на достижение необходимого результата, и выступает в качестве основы диагностики успешности организации деятельности, направленной на достижение этого результата. Таким образом, для целевого компонента нашей модели характерной особенностью стало определение задач по диссеминации инновационного педагогического опыта для каждого субъекта эксперимента. Это выразилось в определении комплекса управленческих и исполнительских функций этих субъектов, формирование которого было направлено на успешную реализацию непрерывного процесса диссеминации инновационного педагогического опыта.

От того, какие целевые установки диссеминации инновационного педагогического опыта были определены, зависел выбор основных направлений совместной деятельности всех субъектов диссеминации, а также описание механизма их реализации и разработка соответствующих методических рекомендаций и

инструктивных материалов по эффективной организации работы как на региональном, так и на муниципальном уровне, что стало основой содержательного компонента модели [5].

В выбранных направлениях нашли отражение основные концептуальные подходы предполагаемых изменений, ожидаемых в ходе диссеминации инновационного педагогического опыта. При определении содержательного компонента важно было следующее:

– отобрать такие направления организации диссеминации инновационного педагогического опыта, продвигаясь по которым можно было бы достичь общих целевых установок;

– сформировать систему работы по научно-методическому и организационно-методическому сопровождению диссеминации инновационного педагогического опыта.

Так как процесс диссеминации инновационного педагогического опыта, как и любой иной процесс, должен быть управляемым, то возникла необходимость рассмотреть его с точки зрения управленческих функций. Организация управленческой работы характеризуется как деятельность субъекта (объекта) управления по формированию и регулированию определенной структуры организованных взаимодействий посредством совокупности способов и средств, необходимых для эффективного достижения целей. Именно организацией деятельности всех субъектов диссеминации охарактеризовался процессуальный компонент модели диссеминации инновационного педагогического опыта [1].

В процессуальном компоненте отражена реальная организационно-исполнительская и организационно-управленческая деятельность организаторов диссеминации, педагогов-распространителей и педагогов-пользователей инновационного педагогического опыта, воплощение на практике намеченного плана действий и реализация целевых установок.

Организация деятельности субъектов диссеминации выразилась в научном и практическом обосновании распределения полномочий между ними; закреплении за ними функций со-

вместной деятельности; рациональной организации их труда.

В соответствии с философским пониманием категории «деятельность» любая деятельность завершается результатом. Поэтому четвертым компонентом системы диссеминации инновационного педагогического опыта стал результативный компонент.

В данном компоненте нашли отражение ожидаемые результаты. Перечень этих результатов был ориентирован на то, что при их достижении в совокупности они соответствуют основной цели нашего эксперимента. Результатом совместной деятельности всех субъектов диссеминации стало создание системы непрерывного научно-методического и организационно-методического обеспечения диссеминации инновационного педагогического опыта победителей ПНПО на региональном и муниципальных уровнях.

Успешность процесса диссеминации инновационного педагогического опыта обеспечивалась одним из организационно-педагогических условий, а именно, разработкой инструментария мониторинга определения эффективности непрерывного процесса диссеминации инновационного педагогического опыта победителей ПНПО [5].

В рамках экспериментальной деятельности было конкретизировано понятие мониторинг результатов диссеминации инновационного педагогического опыта победителей ПНПО. Было определено, что это система получения и обработки комплексной информации о результатах процесса сознательного, ответственного и целенаправленного распространения нового теоретического знания победителей ПНПО о применении известных практических способов, приемов и методов обучения и воспитания, возникшего на основе рефлексии затруднений в профессиональной деятельности и технологически представленного. Причем, данное новое теоретическое знание является ресурсом, который предоставляется в распоряжение других педагогов для совершенствования и развития их профессиональной компетентности посредством его освоения и внедрения в практику работы [2].



Рис. 2. Модель диссеминации инновационного педагогического опыта победителей ПНПО

Таким образом, мы определили, что одним из основных результатов, на основании которого можно сделать вывод об успешной реализации Проекта, должно стать повышение профессиональной компетентности участников экспериментальной площадки:

– учителей, победителей ПНПО, распространителей опыта в области организации деятельности по методическому сопровождению учителей, осваивающих опыт;

– учителей, осваивающих опыт в области освоения и внедрения новой для их деятельности инновационной педагогической практики.

Для отслеживания уровня профессиональной компетентности участников эксперимента был разработан соответствующий инструментарий, в котором были определены критерии результативности диссеминации инновационного педагогического опыта:

– готовность учителей к участию в диссеминации инновационного педагогического опыта;

– отношение к процессу, содержанию и результату деятельности по диссеминации инновационного педагогического опыта победителей ПНПО;

– владение знанием содержания деятельности по диссеминации инновационного педагогического опыта победителей ПНПО;

– опыт использования теоретических знаний и практических способов в деятельности по диссеминации инновационного педагогического опыта победителей ПНПО;

– самооценка процесса и результата деятельности по диссеминации инновационного педагогического опыта победителей ПНПО.

Каждый из данных критериев соответствует мотивационному, ценностному, когнитивному, деятельностному, рефлексивному аспектам деятельности педагогов, распространяющих инновационный педагогический опыт и педагогов, осваивающих этот опыт.

При выявлении критериев мы руководствовались тем, что они должны отражать совокупность качественных и количественных характеристик, позволяющих осуществить оценку исследуемой деятельности. При этом главным при их определении являлось то, что, во-первых, эти характеристики должны быть измеряемыми; во-вторых, они должны образовывать систему, охватывающую все значимые стороны этой деятель-

ности, а также отражать ее сущность, основные направления и приоритеты [3].

Выявленные в рамках реализации программы экспериментальной деятельности критерии результативности диссеминации инновационного педагогического опыта позволили определить показатели по каждому критерию, которые соответствуют конкретным профессионально-личностным качествам участников диссеминационных процессов, а также разработать инструментарий, посредством которого проводился мониторинг результатов.

В качестве такого инструментария были разработаны экспертные листы оценивания результативности деятельности педагога-распространителя (педагога-пользователя) по диссеминации инновационного педагогического опыта победителей ПНПО [3].

Деятельность каждого участника экспериментальной площадки оценивалась тремя экспертами. Процедура вынесения экспертной оценки сводилась к заполнению экспертного листа. Каждый эксперт оценивал педагога-распространителя или педагога-пользователя по каждому из показателей путем определения соответствующего уровня (высокий, средний, ниже среднего) и проставлял в экспертный лист соответствующее количество баллов. При выставлении баллов эксперты руководствовались уровневыми характеристиками результативности диссеминации инновационного педагогического опыта победителей ПНПО, которые также были разработаны и стали составной частью инструментария.

Организация диссеминации инновационного педагогического опыта победителей ПНПО на муниципальном уровне обеспечила эффективное распространение позитивно педагогического опыта.

Так, муниципальная методическая служба (далее – ММС) Уйского муниципального района создала координационный совет из числа участников эксперимента и специалистов отдела образования Уйского муниципального района для координации деятельности творческих площадок; оперативного решения возникающих вопросов и решения задач по формированию мотивации педагогов к развитию собственной профессиональной компетентности; оказания помощи при разработке индивидуальной траектории профессионального роста; развития у пользователей инно-

вационного педагогического опыта способности к самостоятельному решению педагогических проблем; повышения профессионально-методического уровня педагогов [5].

Было определено, что инновационная деятельность может быть результативной только при создании атмосферы общей заинтересованности, включении педагогов в новые формы профессионального общения, а обучающихся – в новые формы обучения. Поэтому формирование творческих площадок осуществлялось на добровольной основе с учетом интересов и потребностей педагогов-распространителей и педагогов-пользователей в несколько этапов.

Для того чтобы выбор темы, над которой педагоги-пользователи впоследствии работали, осуществлялся осознанно и продуманно, педагоги были ознакомлены с предлагаемым опытом через информационные карты и видеоуроки 17 педагогов-победителей ПНПО, которые мы разместили на сайте ММС и разослали по всем школам. Следующим этапом представления опыта стал районный педагогический форум, где учителя-победители ПНПО провели мастер-классы, а педагоги-пользователи педагогического опыта сделали свой выбор, заполнив анкеты по изучению инновационного опыта работы. Таким образом, определилось 13 инновационных площадок (по 5–6 человек в каждой) по актуальным проблемам, в которых задействованными оказалось более 30% педагогов школ. Из них 3 группы стали участниками экспериментальной деятельности на федеральном уровне, а 10 – на муниципальном. В рабочие группы вошли учителя из разных школ, преподающие разные предметы. Деятельность творческих групп по распространению опыта работы была нормативно закреплена на муниципальном уровне [5].

Координационным советом была разработана схема взаимодействия участников диссеминации инновационного опыта с целью организованного управления процессом распространения инновационного опыта работы и с целью распределения функциональных обязанностей всех участников экспериментальной деятельности: педагогов-распространителей, педагогов-пользователей, методистов, заместителей директоров по УВР по 6 основным направлениям совмест-

ной деятельности, определенным проектом эксперимента:

- создание банка данных инновационного опыта;
- формирование инновационных площадок;
- выявление профессиональных затруднений участников диссеминации опыта;
- разработка индивидуальных программ (планов) методического сопровождения педагогов-пользователей;
- реализация индивидуальных планов методического сопровождения;
- обобщение результатов диссеминации инновационного опыта работы.

В процессе взаимодействия участников экспериментальной деятельности по диссеминации инновационного педагогического опыта значительный вклад внесла ММС Уйского муниципального района. Так, например, на этапе разработки программ (планов) индивидуального сопровождения методисты являются консультантами руководителей творческих площадок (педагогов-распространителей) по разработке планов; педагоги-распространители – составляют индивидуальные планы методического сопровождения педагогов-пользователей на основе диагностических данных; педагоги-пользователи – проектируют индивидуальные образовательные маршруты; заместители директоров ОУ – проводят собеседование по составленным индивидуальным планам с целью создания условий для их реализации.

Вопрос мотивации участников диссеминации инновационного педагогического опыта был по инициативе ММС рассмотрен на Совете директоров, на котором были приняты решения:

- составить для участников эксперимента расписание с освобожденным методическим днем;
- осуществлять материальное поощрение из стимулирующей части фонда оплаты труда ежеквартально;
- на сайтах образовательных учреждений и ММС размещать информацию о реализации проекта;
- обеспечить кабинеты участников эксперимента мультимедийным оборудованием и выходом в сеть Интернет [5].

Одним из важных направлений в организации эксперимента является мониторинг, кото-

рый проводился на начальном этапе, промежуточном и итоговом. Анализ результатов анкетирования позволил сделать вывод, что наибольшие затруднения, выявленные в процессе диссеминации инновационного педагогического опыта, возникают при самооценке процесса и результатов деятельности (рефлексивный аспект) – 27,0% как педагогов-распространителей, так и педагогов-пользователей. Умение проводить экспертно-оценочную и аналитическую деятельность в процессе внедрения опыта работы затрудняются 18,0% педагогов.

С целью оказания методической помощи по возникшим направлениям для участников эксперимента были проведены семинары-практикумы: «Оценка и самооценка деятельности педагога», «Организация методического сопровождения педагогов-пользователей», «Методы и приемы оказания адресной методической помощи», «Анализ профессиональных затруднений педагога и составление плана индивидуального методического сопровождения».

Анализ программ (планов) индивидуального сопровождения показал, что формы трансляции позитивного педагогического опыта весьма разнообразны: методический фестиваль, организационный семинар, мастер-класс, «круглый стол», «мозговой штурм». Выбор форм в большей степени зависел от самих распространителей, от их профессиональной активности, исследовательской культуры, инновационного потенциала. В процессе представления материалов работы творческих групп было определено, что сегодня участники распространения инновационного опыта не только работают над преодолением личных профессиональных затруднений, но и занимаются инновациями, внедрением новых образовательных технологий, вовлечены в продуктивную творческую деятельность. Педагоги представили свой позитивный опыт педагогической общественности района, руководители творческих площадок проявили управленческие качества, пользователи опыта стали активными участниками методической работы, конкурсов профессионального мастерства.

Для оценки полноценного освоения инновационного педагогического опыта была разработана карта активности педагогов-пользователей. При заполнении этой карты каждый педагог-пользователь указал свои достижения

за период участия в проекте по направлениям: участие в конкурсной деятельности, методической работе (выступления на РМО, ШМО, публикации, открытые уроки и т. д.), создание продуктов педагогической деятельности, карьерный рост. Анализ результатов методической деятельности участников в Увельском районе творческих площадок показал, что произошло повышение профессиональной активности как педагогов-распространителей, так и педагогов-пользователей инновационного педагогического опыта [5].

В Карталинском муниципальном районе управленческая поддержка и методическое сопровождение педагогов – участников эксперимента со стороны ММС включали в себя пять направлений деятельности: аналитическая, информационная, организационно-методическая, консультативная и контрольно-оценочная деятельность.

В рамках эксперимента проходило распространение опыта по таким темам, как «Технологии создания и использования авторских цифровых мультимедиа ресурсов с целью развития творческих способностей обучающихся» и «Реализация здоровьесберегающих технологий в интеграции основного и дополнительного образования». На первом этапе организации эксперимента методическая служба определила главную цель деятельности – это становление педагога-экспериментатора, обладающего компетентностью, креативностью, готового к восприятию, созданию и использованию инноваций. Чтобы решить данную проблему, необходимо было в условиях эксперимента грамотно спланировать и организовать методическое сопровождение, способствующее активизации творческой деятельности педагогов [5].

Одной из первоочередных задач методического сопровождения для ММС стояла задача выявления уровня психологической готовности педагогов к экспериментальной деятельности и удовлетворенности микроклиматом в группах. Чтобы поддержать интерес педагогов, повысить мотивацию к экспериментальной деятельности, методисты ММС проводили групповые и индивидуальные беседы, консультации, дискуссии и «мозговые атаки». Однако самым действенным методом повышения уровня психологической готовности стало проведение индивидуальных мероприятий, которые способство-

вали развитию у участников эксперимента чувства коллективизма, ответственности, сопричастности к деятельности и ее результатам. Последующая работа показала максимальную эффективность именно индивидуальных форм организации взаимодействия педагогов-распространителей и педагогов-пользователей.

Постоянное информирование педагогического сообщества о ходе эксперимента, его промежуточных результатах не только привлекало внимание к нему, но и формировало положительное отношение и интерес.

Кроме того, для предотвращения неэффективного использования рядом учителей-пользователей нового для них содержания образования и образовательных технологий предусматривалось повышение профессиональной компетентности педагогов через систему обучающих семинаров, групповых и индивидуальных занятий и консультаций.

Для повышения эффективности деятельности педагогических работников в рамках проведения эксперимента было создано единое информационно-образовательное пространство, которое обеспечило открытое движение потоков информации между всеми участниками эксперимента, возможность взаимодействия на любых рабочих местах: в учебных кабинетах, компьютерных классах, дома за компьютером [5].

При этом педагоги-распространители имели возможность:

- давать педагогам-пользователям консультации по вопросам, присланным по электронной почте или в режиме онлайн;
- рассылать педагогам-пользователям материал для изучения, ссылки на те или иные интернет-ресурсы;
- реализовать дистанционные формы обучения.

Педагоги-пользователи при этом могли:

- получать консультации, не покидая место работы;
- находить в сети необходимую им информацию;
- иметь постоянную связь с педагогом-распространителем;
- размещать в сети Интернет свои методические разработки.

Создание единого информационного пространства особенно важно в условиях сельского

района при достаточно большой отдаленности друг от друга всех участников данного эксперимента.

Муниципальной методической службой было организовано вовлечение учителей в процесс самообразования на всех этапах экспериментальной работы. Учителям предлагался теоретический материал и практические задания, направленные не только на приобретение конкретного опыта педагогов-победителей конкурсов ПНПО, но и на развитие общих профессиональных компетенций. Деятельностный подход к изучению тех или иных вопросов предполагал обязательное применение учителем полученных знаний в практической деятельности, так как педагогический опыт не найдет своего применения, пока не будет усвоен механизм его реализации [5].

Изучение опыта победителей конкурсов ПНПО осуществлялось через различные организационные формы, которые определялись путем взаимодействия педагогов-распространителей с методистами: теоретические семинары, семинары-практикумы, лекции, консультации и т. д. Уровень компетентности педагогов существенно различался, что повлекло за собой отказ от групповой формы работы на этапе практического внедрения опыта. Индивидуальный график консультаций позволил дифференцированно подойти к реализации целей эксперимента для каждого педагога. Часть консультаций проводилась в дистанционной форме посредством электронной почты и видеоконференций.

В процессе реализации мероприятий по диссеминации инновационного педагогического опыта в рамках эксперимента деятельность каждого педагога-пользователя оценивалась и анализировалась, что позволяло своевременно вносить коррективы в процесс распространения передового педагогического опыта.

Кроме этого, для педагогов-пользователей были разработаны памятки, обзоры литературы и интернет-ресурсов по теме, алгоритмы действий по выполнению практических заданий, этапов внедрения опыта, подборки компьютерных программ и другие методические продукты, позволяющие эффективно осваивать и внедрять в практику изучаемый опыт победителей конкурсов ПНПО [5].

Значимым результатом деятельности ММС явились образовательные эффекты в развитии

профессиональной компетенции участников эксперимента. Так, «Центр повышения квалификации и информационно-методической работы» города Магнитогорска традиционно проводил работу по распространению данного опыта на муниципальном уровне: информирование педагогической общественности через информационные карты инновационного опыта победителей ПНПО, организация выступлений педагогов на семинарах, подготовка и проведение мастер-классов, открытых уроков, размещение материалов на сайте Центра, в методических сборниках, работа педагогов-победителей в творческих группах, организация стажировок у педагогов-победителей и др.) [5].

Центр в своей работе ориентируется на образовательные результаты (эффекты) образовательного учреждения, особенно так называемым «новым» образовательным результатам, связывая их с компетентностным подходом в преподавании, а также образовательным результатам в развитии профессиональной компетенции педагогов.

Говоря о результатах, зачастую имеют в виду конечный результат («на выходе»). Тем не менее, данное понятие имеет более широкий смысл и его целесообразно рассматривать как процесс образования конкретного человека. Образовательный процесс (процесс учения) и есть результат взросления, повышения профессиональной компетентности человека.

Особенностью подхода «результат как процесс учения (образования)» является то, что весь образовательный процесс базируется на достижениях человека. А достижения у разных людей в процессе учения, как правило, разные, значит и «результаты» у обучающихся в одной группе будут разные. Следовательно, и на «фигурке» у каждого обучающегося результаты будут разные. Значит, нельзя говорить о каких-то общих результатах на «выходе».

Применяя подход «результат как процесс», целью организаторов данного эксперимента было создание оптимальных, эффективных образовательных условий для более полного и всестороннего раскрытия потенциальных возможностей каждого педагога, возможности строить свои индивидуальные образовательные траектории, решать свои образовательные задачи. Следовательно, «управлять» надо не результатами образования («на выходе»), а условиями, которые могут программировать определенные «образовательные эффекты» [5].

Организатором работы по диссеминации инновационного педагогического опыта в городе Магнитогорске, которая заключалась в создании комфортных психологических, организационных, методических и материально-технических условий для участников проекта, выступил Центр повышения квалификации и информационно-методической работы г. Магнитогорска.



Рис. 3. Банк педагогического опыта

На организационном уровне была выстроена эффективная система взаимоотношений участников эксперимента. В результате организованной совместной работы методистов Центра с педагогами-распространителями и педагогами-пользователями были разработаны программы индивидуального методического сопровождения педагогов-пользователей.

Поэтапное выполнение технических заданий, реализация планов методической работы и планов индивидуальной работы требовали поэтапного проведения мониторинговых мероприятий и коррекции дальнейшей работы. С целью оценки эффективности передачи педагогического методисты Центра совместно с педагогами-распространителями на протяжении эксперимента вели оценку индивидуального портфеля достижений педагогов-пользователей.

Распространители опыта повысили свою профессиональную компетентность в области организации деятельности по методическому сопровождению учителей, осваивающих опыт.

Результатом экспериментальной деятельности стал не только профессиональный, но и карьерный рост участников эксперимента. Полученные результаты показывают, что каждый педагог-распространитель способствовал раскрытию профессионального потенциала учителя, развитию общекультурного и профессионального кругозора, его творческих способностей и профессионального мастерства. Он воспитывал в нем потребность в самообразовании и повышении квалификации, стремление к овладению инновационными технологиями обучения и воспитания. Выбранные формы работы оказались эффективными, поскольку пользователи в процессе освоения передового опыта получили не только хорошую теоретическую базу, богатый дидактический материал к разным формам взаимодействия с учащимися, но и стимул для своего дальнейшего профессионального роста [5].

Эксперимент показал, что индивидуальное методическое сопровождение является одной из наиболее эффективных форм повышения профессиональной компетентности учителя без отрыва от основной работы, причем в ходе эксперимента оно носило системный долгосрочный характер, что существенно отразилось на результатах работы. Причем не только на конечных результатах работы, но прежде

всего, на самом процессе образования (учения). Все участники эксперимента одновременно были активно вовлечены в работу городских творческих групп, предметных методических объединений, реализацию городских проектов на основе педагогического сотрудничества, способствующих формированию сетевого взаимодействия педагогов города.

Сами участники экспериментальной площадки отметили, что, важным образовательным эффектом для них стали не только полученные в комплексе знания, приобретенные навыки, отработка приемов обучения, методическая поддержка на рабочем месте, но и улучшение межличностных взаимоотношений, повышение самосознания, обретение устойчивой потребности к постоянному повышению своей профессиональной компетенции.

Работа ММС Еманжелинского муниципального района по диссеминации педагогического опыта позволила обобщить и систематизировать инновационный педагогический опыт, формы представляемого педагогического опыта, которые стали ядром своеобразного банка педагогического опыта (рисунок 3) [5]. Основной формой распространения педагогического опыта явилась организация деятельности творческих групп педагогов, которые были созданы с целью повышения качества образования через изучение и распространение инновационных идей обучения и образования школьников. Именно в таких малых группах и был организован процесс распространения педагогического опыта в территориях.

Еще одной эффективной формой распространения педагогического опыта явилось создание журналов передового опыта, в которых каждый учитель может описать достижения своей работы по определенному направлению, а также знакомится с опытом коллег, после чего проводятся обсуждение и оценка материала. Данная форма работы оказалась особенно действенна в условиях организации деятельности РМО. Кроме того, интересной формой обобщения и распространения передового педагогического опыта стал аукцион педагогических идей.

Литература

1. Коптелов, А. В. Мониторинг результатов диссеминации инновационного педагогического опыта победителей ПНПО / А. В. Коптелов //

Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Челябинск : ООО «Пронто», 2010. – № 3. – С. 5–10.

2. Коптелов, А. В. Организация экспериментальной работы по мониторингу эффективности инновационного педагогического опыта, лучших педагогических практик победителей конкурсов профессионального мастерства / А. В. Коптелов, А. Г. Обоскалов, Е. М. Пахомова // Методист. – М., 2011. – № 3. – С. 2–8.

3. Коптелов, А. В. Критерии результативности диссеминации инновационного педагогического опыта / А. В. Коптелов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров: научно-теоретический журнал. – Челябинск : Фотохудожник, 2012. – № 1(10). – С. 51–57.

4. Коптелов, А. В. Организация мониторинга эффективности распространения инновационного педагогического опыта, лучших педагогических практик победителей конкурсов профессионального мастерства [Электронный ресурс] / А. В. Коптелов, А. Г. Обоскалов, Е. М. Пахомова // URL: <http://conference.apkpro.ru/files/npo/ss9/stt/st2.pdf> [дата обращения: 11.10.2012].

5. Мониторинг результатов диссеминации инновационного педагогического опыта победителей ПНПО на региональном и муниципальном уровнях как условие достижения эффективности распространения лучших педагогических практик : сб. матер. науч.-практ. конф., Челябинск, 31 марта 2012 г. / авт.-сост.: А. В. Коптелов, А. Г. Обоскалов, Е. М. Пахомова. – М. : АПК и ППРО, 2012. – 60 с.

УДК 371.1

**ОБНОВЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ
В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Ю. Ю. Баранова

Аннотация. В статье рассматриваются содержательные, технологические и компетентностные аспекты обновления профессиональной деятельности руководителя образовательного учреждения в условиях введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования.

Содержательные аспекты деятельности руководителя образовательного учреждения по формированию системы условий реализации основных образовательных программ общего образования. Представлено обоснование отбора критериев и показателей уровня сформированности кадровых, психолого-педагогических, финансово-экономических, материально-технических и информационно-методических условий введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. Описана региональная модель мониторинга сформированности условий введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования как нового механизма, обеспечивающего принятие руководителем образовательного учреждения эффективных управленческих решений (на основе комплексного подхода). В статье даны подходы к разработке модели управления созданием системы условий как компонента образовательной системы, обеспечивающей современное качество образования. Предлагается технология формирования модели сетевого графика (дорожной карты) по формированию необходимой системы условий реализации основной образовательной программы на институциональном уровне.

The author considers the content, technology and competence aspects of the renovation professional activity of educational institution leaders in the conditions of introduction of the Federal state educational standards for general education.

Substantive aspects of activity of educational institution head on formation conditions of realization of the basic educational programs of general

education are stated. Selection of criteria and indexes of level of conditions formedness – personnel, psychological and pedagogical, financial and economical, material and technical, informational and methodic – conditions for implementation of Federal state educational standards for general education is justified. The regional model monitoring formedness of stated bellow conditions, as the new mechanism helps educational institution head make effective decisions (on the basis of integrated approach), is described. The author describes approaches to working out model of management of creation system of conditions as the component of educational system, providing modern quality of education. It is offered the technology of creation model of net schedule (“road map”) in formation system of conditions for implementation general educational program at institutional level.

Ключевые слова: федеральные государственные образовательные стандарты общего образования, образовательная система, обеспечивающая современное качество образования, система условий реализации основных образовательных программ, дорожная карта формирования условий, комплексный подход к управлению образовательным учреждением.

Federal state educational standards for general education, educational system, providing modern quality of education, system of conditions for the implementation of educational programs, road map of conditions formation, integrated approach to the management of the educational institution.

В настоящее время государственная политика в сфере образования определяет в качестве приоритетного направления разработку и реализацию в образовательных учреждениях моделей образовательных систем, обеспечивающих современное качество образования [12]. При этом нормативную базу управления качеством образования на институциональном уровне составляют федеральные государствен-

ные образовательные стандарты общего образования:

– начального общего образования – утвержден и введен в действие с 01 января 2010 г. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 06 октября 2009 г. № 373;

– основного общего образования – утвержден и введен в действие с 17 декабря 2010 г. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897;

– среднего (полного) общего образования – утвержден и введен в действие с 17 мая 2012 г. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413.

В соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» федеральные государственные образовательные стандарты общего образования представляют собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ среднего (полного) общего образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию [2].

Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования включают в себя требования к:

– структуре основной образовательной программы общего образования (включающей в зависимости от типа и вида образовательного учреждения основную образовательную программу начального общего образования и (или) основную образовательную программу основного общего образования и (или) основную образовательную программу среднего (полного) общего образования);

– условиям реализации основной образовательной программы общего образования, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям;

– результатам освоения основной образовательной программы общего образования.

Введение федеральных государственных образовательных стандартов общего образования является в деятельности руководителей образовательных учреждений сложным и многоплановым процессом. Важнейшими факторами, обеспечивающими его успешность в части создания условий являются:

– системность в создании условий;

– своевременность и полнота, на уровне образовательного учреждения, мониторинга сформированности условий введения новых стандартов;

– выявление проблем в создании условий введения и своевременность их решения на всех уровнях управления образовательным учреждением;

– эффективность принятия управленческих решений по результатам мониторинга.

В этой связи очевидна необходимость разработки, на уровне образовательного учреждения, мониторинга сформированности условий введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования как структурного компонента общешкольного мониторинга оценки качества образования.

Данное направление является инновационным в управленческой деятельности руководителя образовательного учреждения, поскольку носит комплексный характер и обеспечивает достижение показателей качества образования в соответствии с новыми требованиями.

При разработке модели мониторинга условий реализации основных образовательных программ очень важно определить критерии и показатели уровня их сформированности.

В качестве критериев сформированности условий введения в общеобразовательном учреждении федеральных государственных образовательных стандартов общего образования на институциональном уровне целесообразно выделить группы условий реализации основной образовательной программы образования, среди которых:

1) нормативно-правовое и финансово-экономическое обеспечение введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования;

2) кадровое и психолого-педагогическое обеспечение введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования;

3) материально-техническое, информационно-методическое обеспечение введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования.

Важным, с точки зрения эффективности мониторинга сформированности условий, для образовательного учреждения является отбор показателей по каждой группе критериев, который может быть проведен в соответствии с

требованиями, предъявляемыми новыми стандартами к каждой группе условий [7].

Результатом реализации в образовательном учреждении представленных требований может стать создание образовательной среды как совокупности условий:

- обеспечивающих достижение целей общего образования, его высокое качество, доступность и открытость для обучающихся, их родителей (законных представителей) и всего общества, воспитание и социализацию обучающихся;

- гарантирующих сохранение и укрепление физического, психологического здоровья и социального благополучия обучающихся.

- преемственных по отношению к предыдущей ступени образования и соответствующих специфике образовательного процесса на ступени общего образования, а также возрастным психофизическим особенностям развития обучающихся.

Руководителям образовательных учреждений важно определить принцип отбора показателей мониторинга сформированности условий введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования в общеобразовательных учреждениях. Перечень выделенных показателей по каждой группе критериев должен отражать содержательно-процессуальные элементы модели и носить номенклатурный характер. Это вызвано тем, что в современных условиях происходит мобильное обновление нормативно-правовой базы, регламентирующей деятельность образовательных учреждений, существенно меняется содержательная основа учебников и учебных пособий, вводятся в широкую практику преподавания принципиально новые носители информации [3]. В современной образовательной политике акцентируется внимание на государственно-общественном характере управления образованием, информационной открытости образовательного учреждения, эффективности использования профессионального и творческого потенциала педагогических и руководящих работников образовательного учреждения, повышения их профессиональной компетентности, а также на механизмы эффективного управления образовательным учреждением с использованием информационно-коммуникационных технологий, современных механизмов финансирования [9].

Среди принципов отбора показателей мониторинга можно выделить:

- принцип вариативности;
- принцип преемственности на разных ступенях образования.

Выделенные критерии и показатели эффективности деятельности образовательных учреждений выполняют для руководителя образовательного учреждения функцию ориентира в создании целостной образовательной среды, необходимой для достижения требований к уровню подготовки выпускников, установленных стандартом. Они исходят из задач комплексного использования финансово-экономических, материально-технических, информационных, кадровых ресурсов конкретного образовательного учреждения [2]. Предлагаемые критерии и показатели могут быть уточнены и дополнены, исходя из специфики конкретного образовательного учреждения. Пример системы показателей, разработанных в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования, представлен ниже.

Критерии и показатели сформированности условий реализации основной образовательной программы начального общего образования:

1. Нормативно-правовое и финансово-экономическое обеспечение:

- наличие в Уставе общеобразовательного учреждения изменений и дополнений с учетом требований стандарта;

- наличие приказа по образовательному учреждению об утверждении основной образовательной программы начального общего образования общеобразовательного учреждения;

- наличие приказа по образовательному учреждению об утверждении публичного отчета (доклада) общеобразовательного учреждения;

- наличие Положения(ий) о формах самоуправления образовательного учреждения, обеспечивающих государственно-общественный характер управления разработкой и реализацией основной образовательной программы начального общего образования общеобразовательного учреждения;

- наличие Положения(ий) о текущем контроле успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся образовательного учреждения;

– наличие Положения о системе внутреннего мониторинга качества образования образовательного учреждения;

– наличие Положения о порядке приема, перевода и отчисления обучающихся образовательного учреждения;

– наличие Положения о порядке ознакомления родителей (законных представителей) с ходом и содержанием образовательного процесса и оценками успеваемости обучающихся;

– наличие Положения о порядке разработки, утверждения и реализации персонифицированных программ повышения квалификации педагогических работников образовательного учреждения;

– наличие приказа, утверждающего сетевой график (дорожную карту) по формированию необходимой системы условий реализации в общеобразовательном учреждении основной образовательной программы начального общего образования;

– наличие должностных инструкций работников образовательного учреждения, обеспечивающих введение федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования;

– наличие в локальном(ых) актах общеобразовательного учреждения информации о стимулирующих выплатах критериев и показателей результативности и качества, разработанных в соответствии с требованиями стандарта к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования.

2. Кадровое и психолого-педагогическое обеспечение введения:

– обеспеченность общеобразовательного учреждения педагогическими и иными работниками с уровнем квалификации, соответствующим требованиям стандарта к кадровым условиям реализации основной образовательной программы начального общего образования [4];

– обеспеченность общеобразовательного учреждения педагогическими работниками, прошедшими в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования курсы повышения квалификации;

– наличие разработанной в общеобразовательном учреждении модели психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса на старшей ступени об-

щего образования, обеспечивающей реализацию психолого-педагогических условий;

– наличие результатов анкетирования изучения образовательных потребностей и интересов обучающихся и запросов родителей по содержанию части учебного плана, формируемой участниками образовательного процесса, а также плана внеурочной деятельности.

3. Материально-техническое, информационно-методическое обеспечение:

– соответствие оснащения учебных помещений требованиям материально-технических, информационно-методических, учебно-методических и информационных условий реализации основной образовательной программы начального образования;

– соответствие оснащения информационно-библиотечного центра требованиям информационно-методических и учебно-методических условий реализации основной образовательной программы начального образования;

– соответствие общешкольного оснащения требованиям информационно-методических и учебно-методических условий реализации основной образовательной программы начального образования [1].

Поскольку каждый из выделенных критериев сформированности условий имеет свое содержательное и процессуальное наполнение – показатели, то по наличию или отсутствию представленных показателей руководитель образовательного учреждения может судить в дальнейшем об уровне сформированности в образовательном учреждении как отдельных критериев, так и их комплекса [15].

Оценка сформированности условий осуществляется по уровням соответствия требованиям: «в полном объеме соответствует требованиям», «не в полном объеме соответствует требованиям», «частично соответствует требованиям». С точки зрения эффективности принимаемых по результатам мониторинга управленческих решений, целесообразным является определение уровня сформированности условий введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования по каждому критерию в отдельности, без учета общей суммы.

Проведение в образовательном учреждении мониторинга сформированности условий введения федеральных государственных образова-

тельных стандартов общего образования является для руководителя образовательного учреждения новым механизмом, обеспечивающим принятие им эффективных управленческих решений (на основе комплексного подхода) [13, 14]. Примером комплексного управленческого решения является разработка на основе

результатов мониторинга дорожной карты (сетевое графика) формирования условий, как локального нормативного акта, фиксирующего взаимодействие внешних и внутренних структур управления образовательным учреждениям процессами обеспечения требований стандартов (таблица 1).

Таблица 1

Модель сетевого графика (дорожной карты) по формированию необходимой системы условий реализации основной образовательной программы начального общего образования

Мероприятия	Сроки реализации, структурное подразделение
Нормативное обеспечение введения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования	
1. Наличие решения органа государственного управления о введении в образовательном учреждении нового стандарта.	
2. Внесение изменений и дополнений в Устав образовательного учреждения.	
3. Разработка на основе примерной основной образовательной программы основного общего образования основной образовательной программы образовательного учреждения.	
4. Утверждение основной образовательной программы образовательного учреждения.	
5. Обеспечение соответствия нормативной базы школы требованиям новых стандартов.	
6. Приведение должностных инструкций работников образовательного учреждения в соответствие с требованиями ФГОС общего образования и тарифно-квалификационными характеристиками.	
7. Определение списка учебников и учебных пособий, используемых в образовательном процессе в соответствии со стандартом.	
8. Разработка локальных актов, устанавливающих требования к различным объектам инфраструктуры образовательного учреждения с учетом требований к минимальной оснащенности учебного процесса.	
Финансовое обеспечение введения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования	
1. Определение объема расходов, необходимых для реализации основной образовательной программы и достижения планируемых результатов, а также механизма их формирования.	
2. Разработка локальных актов (внесение изменений в них), регламентирующих установление заработной платы работников образовательного учреждения, в том числе стимулирующих надбавок и доплат, порядка и размеров премирования.	
3. Заключение дополнительных соглашений к трудовому договору с педагогическими работниками.	
Организационное обеспечение введения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования	
1. Обеспечение координации деятельности субъектов образовательного процесса, организационных структур учреждения по подготовке и введению нового стандарта.	
2. Разработка модели организации образовательного процесса.	
3. Разработка и реализация моделей взаимодействия учреждения общего образования и дополнительного образования детей, обеспечивающих организацию внеурочной деятельности.	
4. Разработка и реализация системы мониторинга образовательных потребностей обучающихся и родителей по использованию часов вариативной части учебного плана и внеурочной деятельности.	
5. Привлечение органов государственного управления образовательным учреждением к проектированию основной образовательной программы начального общего образования.	

Мероприятия	Сроки реализации, структурное подразделение
Кадровое обеспечение введения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования	
1. Анализ кадрового обеспечения введения и реализации новых стандартов.	
2. Создание (корректировка) плана-графика повышения квалификации педагогических и руководящих работников образовательного учреждения.	
3. Разработка (корректировка) плана научно-методической работы (внутришкольного повышения квалификации) с ориентацией на проблемы введения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования [10].	
Информационное обеспечение введения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования	
1. Размещение на сайте информационных материалов о введении нового стандарта.	
2. Широкое информирование родительской общественности о подготовке к введению и порядке перехода на новые стандарты.	
3. Организация изучения общественного мнения по вопросам введения новых стандартов и внесения дополнений в содержание основной образовательной программы основного общего образования.	
4. Реализация деятельности сетевого комплекса информационного взаимодействия по вопросам введения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.	
5. Обеспечение публичной отчетности образовательного учреждения о ходе и результатах введения нового стандарта.	
6. Разработка рекомендаций для педагогических работников.	
Материально-техническое обеспечение введения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования	
1. Анализ материально-технического обеспечения введения и реализации нового стандарта.	
2. Обеспечение соответствия материально-технической базы образовательного учреждения требованиям.	
3. Обеспечение соответствия санитарно-гигиенических условий требованиям.	
4. Обеспечение соответствия условий реализации основной образовательной программы противопожарным нормам, нормам охраны труда работников образовательного учреждения.	
5. Обеспечение соответствия информационно-образовательной среды требованиям стандарта.	
6. Обеспечение укомплектованности библиотечно-информационного центра печатными и электронными образовательными ресурсами.	
7. Наличие доступа образовательного учреждения к электронным образовательным ресурсам (ЭОР), размещенным в федеральных и региональных базах данных.	
8. Обеспечение контролируемого доступа участников образовательного процесса к информационным образовательным ресурсам в сети Интернет.	

Реализация системы мероприятий по формированию комплекса условий введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования предполагает освоение руководителем образовательного учреждения компетенций менеджера образования [8; 11]. Данное требование не случайно нашло отражение в квалификационных требованиях, предъявляемых к должности руководителя образовательного учреждения [16]. Формирование и реализация на институциональном уровне модели образовательной системы, обеспечивающей в условиях введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования современное качество об-

разования, является содержательным, технологическим и компетентностным аспектами обновления профессиональной деятельности руководителя образовательного учреждения.

Литература

1. Абрамова, Т. В. Региональный подход к оценке готовности образовательных учреждений Челябинской области к введению федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования / Т. В. Абрамова, Е. А. Тюрина, М. И. Солодкова, А. В. Ильина, Ю. Ю. Баранова // *Materiály mezinárodní vědecko-praktická konference «Dny vědy – 2011»*. – Díl 16. *Pedagogika. Hudba a*

život: Praha. Publishing House «Education and science» s.r.o. – S. 35–40.

2. Баранова, Ю. Ю. Современные нормативно-правовые основы образования : учеб.-метод. пособие / Ю. Ю. Баранова, Т. А. Данельченко, А. В. Коптелов, С. А. Ларюшкин. – Челябинск : ГОУ ДПО ЧИППКРО, 2011.

3. Баранова, Ю. Ю. Теоретические основы управления профессиональным развитием педагогического персонала образовательного учреждения / Ю. Ю. Баранова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – № 2(7), 2011. – С. 92.

4. Гуртовенко, Г. А. Когнитивный менеджмент в системе повышения квалификации кадров / Г. А. Гуртовенко // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – № 1, 2009. – С. 74.

5. Жабреев, В. С. Проблемы и средства повышения квалификации кадров в области менеджмента / В. С. Жабреев, Н. Д. Давыдова, С. П. Буденный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Челябинск : Фотохудожник. – № 2(11), 2012. – С. 41.

6. Ильина, А. В. Кадровое и методическое обеспечение введения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования / А. В. Ильина, Ю. Ю. Баранова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Челябинск : Фотохудожник. – № 1(6), 2011. – С. 120.

7. Иванова-Швец, Л. Н. Управление персоналом : учеб.-метод. комплекс / Л. Н. Иванова-Швец, А. А. Карсакова, С. Л. Тарасова. – М. : Изд. центр ЕАОИ, 2008. – 200 с.

8. Ильясов, Д. Ф. Педагогическая деятельность в условиях перехода на федеральные го-

сударственные образовательные стандарты общего образования : метод. реком. / Д. Ф. Ильясов, А. А. Севрюкова. – Челябинск : изд-во ООО «ПРОНТО», 2011. – 96 с.

9. Коптелов, А. В. Организация методической работы в образовательном учреждении в условиях введения ФГОС ОО / А. В. Коптелов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Челябинск : Фотохудожник. – № 3(8), 2011. – С. 24.

10. Лепешова, Е. И. Управление персоналом в образовательных учреждениях [Электронный ресурс] / URL: <http://www.edu-personal.ru>.

11. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс] / URL: http://www.educom.ru/ru/nasha_novaya_shkola.

12. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / сост. Е. С. Савинов. – М. : Просвещение, 2010. – 191 с.

13. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / сост. Е. С. Савинов. – М. : Просвещение, 2011. – 342 с.

14. Скрипова, Н. Е. Обеспечение готовности педагогов начальной школы к работе в условиях федерального государственного образовательного стандарта / Н. Е. Скрипова, Л. В. Корнилова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Челябинск : Фотохудожник. – № 1(6), 2011. – С. 107.

15. Шепель, В. М. Человеческая компетентность менеджера. Управленческая антропология / В. М. Шепель // Народное образование. – 1999. – 432 с.

Содержательно-процессуальные особенности повышения квалификации работников образования в рамках реализации мероприятий ФЦПРО

УДК 378.091.398

СТАЖИРОВКА КАК ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

Л. Н. Чипышева

Аннотация: В статье рассматриваются подходы к проектированию программы дополнительного профессионального образования в условиях перехода на федеральные государственные образовательные стандарты общего образования. Характеризуется целевой заказ на проектирование образовательной программы повышения квалификации с учетом методологии стандартов – системно-деятельностного подхода. Перечисляются структурные компоненты образовательной программы, в которой выделяются три блока – мотивационный, деятельностный и оценочно-рефлексивный. Особое внимание уделяется элементу деятельностного блока – стажировке. Стажировка определяется как часть образовательной программы, реализуемой на базе инновационных общеобразовательных учреждений (базовых площадках). Приводятся критерии отбора базовых площадок в Челябинской области. Анализируются программы стажировок, которые проводят базовые площадки в рамках Федеральной целевой программы развития образования. При описании опыта работы базовой площадки особое внимание уделяется характеристике форм работы со слушателями, которые носят деятельностный характер и направлены на формирование профессиональных компетенций, обеспечивающих эффективное введение федеральных государственных образовательных стандартов общего образования.

Approaches to design the program of additional professional education in the conditions of implementation of federal state educational stan-

dards of general education are considered in the article. The target order for design of an educational program of professional development taking into account methodology of standards – system and activity approach – is characterized by the author. Structural components of an educational program and its three blocks – motivational, activity, evaluative and reflective – are described. The special attention is paid to an element of the activity block – training. Training is considered as a part of an educational program realized on the basis of innovative educational institutions (base platforms). Criteria of selection of base platforms in Chelyabinsk region are described. Programs of training, which carry out base platforms within the Federal target program of education development, are analyzed. Special attention is paid to the characteristic of forms of studies. These activity studies forms are aimed at forming professional competences and provide effective implementation of federal state educational standards of the general education.

Ключевые слова: стажировка, инновационные общеобразовательные учреждения, базовые площадки, системно-деятельностный подход, федеральные государственные образовательные стандарты общего образования.

Training, innovative educational institutions, base platforms, system and activity approach, federal state educational standards of the general education.

Методологической основой федеральных государственных образовательных стандартов стал системно-деятельностный подход, который

должен обеспечить формирование у обучающихся готовности к саморазвитию и непрерывному образованию, иными словами умение учиться. Приоритет данной цели очевиден, выпускники школы будут жить и работать в информационном обществе, требующем гибкости и способности адаптироваться в стремительно изменяющемся мире, постоянного профессионального совершенствования, способности ориентироваться в различных информационных потоках.

Сегодня понимание необходимости изменения образовательной парадигмы, переход с позиции «ученик должен усвоить определенный нами объем информации, научиться выполнять нужные действия» на позицию «мы должны включить ученика в учебную деятельность, предоставив ему самостоятельность, создавая условия для формирования познавательной рефлексии», уже не вызывает споров. Большая часть учительской общественности с этим полностью согласна, однако принятие новой позиции – важнейший, но только первый шаг к освоению системно-деятельностного подхода на практике. Не случайно на первое место в системе условий реализации основной образовательной программы образовательного учреждения поставлены кадровые условия.

Научить учителя реализовать системно-деятельностный подход в ежедневной практике – актуальная задача дополнительного профессионального образования. Но, к сожалению, «научить» системно-деятельностному подходу невозможно, его необходимо «принять», работая в команде, сравнивая, обсуждая, оценивая свои успехи и неудачи, с помощью самоанализа перевода «ситуацию неуспеха» в «ситуацию успеха».

Каким образом помочь учителю осознать, что введение стандарта вносит изменения в его ежедневную деятельность, показать реализацию ФГОС в «живом» образовательном процессе? Для решения данной проблемы необходимо внести изменения в программы повышения квалификации, разработать их на основе системно-деятельностного подхода.

В статье Д. Ф. Ильсова и О. А. Ильсовой «Технология проектирования образовательных программ повышения квалификации педагогических работников» выделены три основных этапа разработки образовательной программы дополнительного профессионального образования. На этапе перехода на федеральные госу-

дарственные образовательные стандарты общего образования особое значение приобретает первый этап – формирование целевого заказа на проектирование образовательной программы. «Проектирование образовательной программы повышения квалификации начинается с уточнения процесса целеполагания. На этом этапе речь идет об определении того, для чего проектируется новая образовательная программа, какова ее направленность, какие характерные признаки следует реализовывать в ней. Вполне определенные ответы на эти вопросы можно рассматривать как целевой заказ на проектирование соответствующей образовательной программы» [1, с. 5].

Целевой заказ сформулирован в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) общего образования. Обратимся к тексту ФГОС основного общего образования: «Непрерывность профессионального развития педагогических работников образовательного учреждения, реализующего основную образовательную программу основного общего образования, должна обеспечиваться освоением ими дополнительных профессиональных образовательных программ в объеме не менее 108 часов и не реже одного раза в пять лет в образовательных учреждениях, имеющих лицензию на право ведения данного вида образовательной деятельности, а также программ стажировки на базе инновационных общеобразовательных учреждений, в том числе с использованием дистанционных образовательных технологий» [8, с. 40].

В приведенной цитате заключена важная мысль о недостаточности теоретического знания с особенностями стандартов, положительный эффект может быть достигнут в том случае, если руководители образовательных учреждений и педагоги познакомятся с реальной практикой, выступят не только в роли «слушателя», но и «участника деятельности».

Коллективом ГБОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» в рамках реализации мероприятий Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 гг. по направлению «Распространение на всей территории Российской Федерации моделей образовательных систем, обеспечивающих современное качество общего образования» в 2011–2012 гг. были разработаны программы по-

вышения квалификации по проблемам «Педагогическая деятельность в условиях перехода на федеральные государственные образовательные стандарты общего образования» для педагогических работников, руководителей образовательных учреждений и тьюторов, которые в полной мере отвечают предъявленным требованиям.

В программе можно выделить три блока (рисунок 1), каждый из которых выполняет свою функцию.

В рамках мотивационного блока выявляется уровень понимания и принятия слушателями нормативной и содержательной базы ФГОС общего образования, формируется положительная мотивация к их изучению, определяются профессиональные затруднения, создаются проблемные ситуации, направленные на осознание необходимости освоения системно-деятельностного подхода.

Деятельностный блок направлен на практическое освоение теоретических вопросов, знакомство с которыми проходило в рамках первого блока. Важным моментом является представление инновационного опыта образовательных учреждений, реализующих ФГОС общего образования.

Функцией рефлексивно-оценочного блока является не столько констатация с помощью отметки уровня достижения результатов в ходе

курсовой подготовки, сколько организация самоанализа и самооценки для определения дальнейших шагов по совершенствованию профессиональной компетентности в межкурсовой период.

Для системы повышения квалификации лекции, практические занятия, обучение на основе дистанционных технологий, проведение диагностики и написание рефератов не являются новыми формами. За последние годы в них внесены значимые изменения: лекции строятся как диалоги с аудиторией, при проведении практических занятий широко используется работа в группах и т. д. Но для части слушателей этого будет недостаточно, так как они не смогут соотнести теорию с практикой. Данное противоречие определило необходимость включения в программу стажировки.

Стажировка как форма обучения появилась в 70-х гг. XX в., термин «стажировка» трактовался следующим образом: «Стажировка – выполнение выпускником профессионального учебного заведения производственных должностных обязанностей на определенном рабочем месте и с ограниченной ответственностью. Проводится с целью адаптации к конкретным условиям профессиональной деятельности» [6, с. 388]. Выделяются еще два вида стажировки – языковая (изучение неродного языка) и научная (работа в ведущих научных центрах страны).



Рис. 1. Структура образовательной программы «Педагогическая деятельность в условиях перехода на ФГОС общего образования»

На основе данного определения можно сделать вывод о том, что стажировка во ФГОС общего образования понимается несколько иначе. Однако работ, раскрывающих новое понимание термина «стажировка», недостаточно. За последние годы появилось несколько диссертационных исследований, выявляющих особенности и возможности стажировки в рамках повышения квалификации.

В частности, значимость данной формы повышения квалификации раскрывается в диссертационном исследовании О. В. Новохатько: «Стажировка, находясь в центре практических изменений в образовании, чутко реагирует на все общественные изменения, а это в свою очередь позволяет гибко регулировать образовательный процесс. В силу максимальной приближенности программы стажировки к профессиональной деятельности каждого стажера, она служит обеспечению действительного единства теории и практики в деятельности каждого сотрудника учреждения» [3, с. 106].

В диссертационном исследовании О. В. Новохатько убедительно доказывается положительный потенциал стажировки, но стажировка не рассматривается как часть образовательной программы дополнительного профессионального образования, она определяет работу педагога в межкурсовой период.

Нашему пониманию стажировки более соответствует позиция С. В. Тимофеевой: «Под стажировкой руководителя общеобразовательного учреждения понимается практико-ориентированная образовательная деятельность, протекающая в учреждении системы общего образования на основании согласованной учебной программы в целях освоения новых методов, технологий и элементов профессиональной деятельности, иных достижений теории и практики непосредственно в организации, где они возникли» [7, с. 100].

В ходе проектирования образовательной программы «Педагогическая деятельность в условиях перехода на ФГОС общего образования» стажировка была определена следующим образом.

Стажировка – основная часть деятельностного блока образовательной программы дополнительного профессионального образования, которая реализуется на базе инновационных общеобразовательных учреждений (базовых

площадок), с целью освоения способов введения и реализации ФГОС общего образования в образовательном учреждении и системно-деятельностного подхода.

Какие общеобразовательные учреждения можно считать инновационными? Обратимся к толкованию понятия «инновация»: «Инновация педагогическая – целенаправленное изменение, вносящее в образовательную среду новые стабильные элементы (новшества), содержащие в себе новшество и улучшающие характеристики отдельных частей, компонентов и самой системы как целого» [2, с. 102].

Введение ФГОС общего образования в полной мере является инновацией, так как определяет новое понимание образовательных результатов, задает структуру основной образовательной программы образовательного учреждения, включающей значительную часть, формируемую участниками образовательного процесса, все эти изменения направлены на повышение качества образования.

В связи с тем, что Челябинская область с 2008 года участвует в процессах апробации ФГОС начального общего образования, сегодня накоплен инновационный опыт, который может стать частью курсов повышения квалификации, внести практико-ориентированную составляющую, которой всегда ждут слушатели курсов. Для определения лучших инновационных общеобразовательных учреждений и присвоения им статуса базовой площадки был проведен конкурсный отбор. Критерии конкурсного отбора утверждены Постановлением Губернатора Челябинской области от 17.11.2001 г. № 400 «О проведении в 2011 г. конкурсного отбора муниципальных общеобразовательных учреждений для создания базовых площадок по реализации национальной образовательной инициативы «Наша новая школа».

Были выделены пять критериев конкурсного отбора:

1. Результативное участие в инновационных проектах федерального, регионального и муниципального уровней.

2. Высокий уровень материально-технического, информационного обеспечения образовательного учреждения, позволяющий реализовать программы повышения квалификации на основе новых информационных технологий, включая дистанционные технологии обучения.

3. Высокий уровень кадрового потенциала учреждения.

4. Наличие публикаций, методических разработок, связанных с тематикой стажировочной площадки «Внедрение федерального государственного образовательного стандарта общего образования как системообразующий ресурс социально-экономического развития Челябинской области, обеспечивающий современное качество общего образования».

5. Качество проекта практической части программы повышения квалификации (стажировки) по вопросам введения ФГОС [5].

Первые четыре критерия оценивали содержательное наполнение стажировок, качество инновационного опыта общеобразовательного учреждения, результативность введения инновации. При оценке пятого критерия рассматривались не только содержание, но и формы рабо-

ты со слушателями. Пассивное наблюдение за проведением уроков, прослушивание рассказов о разработке основной образовательной программы и локальных актов не могли обеспечить освоение концепции ФГОС общего образования. В связи с этим предпочтение отдавалось формам, включающим слушателей в деятельность – проектирование, аудит, дискуссии и т. д.

Несмотря на то, что формулировки тем стажировочной части образовательной программы дополнительного профессионального образования в учебно-тематическом плане были одинаковыми, за счет разнообразия форм работы со слушателями и особенностями инновационного опыта общеобразовательных учреждений получились разнообразными.

В таблице 1 приведены примеры проведения стажировки по одной из тем на трех базовых площадках.

Таблица 1

**Варианты освоения темы
«Современные образовательные технологии урочной и внеурочной деятельности:
их направленность на достижение обучающимися
планируемых образовательных результатов» на базовых площадках**

Наименование темы стажировки в соответствии с УТП образовательной программы	Тема мероприятия стажировки	Предлагаемые формы работы со слушателями в период стажировки	Перечень материалов, представляемых ОУ в период стажировки слушателям по теме мероприятия
МОУ СОШ № 5 с углубленным изучением математики г. Магнитогорска			
Современные образовательные технологии урочной и внеурочной деятельности; их направленность на достижение обучающимися планируемых образовательных результатов.	ФГОС общего образования: суть изменений. Структура и содержание образовательной программы основного образования.	Сравнительно-сопоставительный анализ двух образовательных систем.	Алгоритм разработки в образовательном учреждении основной образовательной программы основного общего образования.
	Методы и приемы реализации программы междисциплинарного курса «Основы смыслового чтения. Работа с текстом» уроках (на примере отдельных предметов).	Мастер-классы.	Технологические карты мастер-классов по предметам: математика, литература, география.
	Организация проектной и исследовательской деятельности в образовательном учреждении как механизм реализации междисциплинарной программы «Основы учебно-исследовательской и проектной деятельности».	Проектировочный семинар.	Алгоритм построения системы проектной и исследовательской работы с обучающимися в урочной и внеурочной деятельности. Приемы методики изучения основ проектной деятельности «Пирамида проектов», «Проектный робот».
	Роль классного руководителя и социального педагога в формировании коммуникативных УУД у обучающихся.	Самопрезентация. Деловая игра.	Модель плана деятельности классного руководителя, модель плана работы социального педагога.

МАОУ гимназия № 76 г. Челябинска			
Современные образовательные технологии урочной и внеурочной деятельности; их направленность на достижение обучающимися планируемых образовательных результатов.	Система работы по управлению введением федеральных государственных образовательных стандартов общего образования.	Самопрезентация.	Модель системы работы по управлению введением федеральных государственных образовательных стандартов общего образования.
	Групповой или индивидуальный проект: что эффективнее?	Проектная работа.	Спецификация индивидуального проекта. Спецификация группового проекта.
	Разработка технологической карты по организации работы школьников над индивидуальным проектом.	Практическая работа.	Технологическая карта по организации работы школьников над индивидуальным проектом.
	Технология разработки программы по учебным предметам, курсам (на примере одного или нескольких предметов).	Групповое проектирование.	Проект программы по учебному предмету.
МБОУ «Лицей № 6» г. Миасса			
Современные образовательные технологии урочной и внеурочной деятельности; их направленность на достижение обучающимися планируемых образовательных результатов.	Продуктивные формы обучения как требование ФГОС. Разработка урока в логике системно-деятельностного подхода.	Имитационная работа.	Сравнительная таблица, опорный конспект.
	Визуальные методы организации освоения учебного материала.	Комментированный просмотр видеурока.	Маршрутный лист технологии.
	Формирование исследовательской и проектной культуры учащихся.	Защита проектов учащимися, мастер-класс по оцениванию результатов проектных работ.	Маршрутный лист исследовательского проекта, электронная презентация.

В таблице представлены не все темы и формы, реализуемые базовой площадкой, полный вариант стажировочной части программы по всем темам на семи базовых площадках представлен в методических рекомендациях для педагогических работников «Педагогическая деятельность в условиях перехода на федеральный государственный образовательный стандарт общего образования» [4]. В таблице можно увидеть разнообразие форм работы со слушателями в процессе организации стажировки и определить требования к их отбору.

Одним из важнейших требований является включение слушателя в деятельность, направленную на освоение профессиональной компетентности. Например, мастер-класс по оцениванию результатов проектных работ, сопровождающий защиту проектов учащимися, позволяет включить слушателей в процесс оценивания, результатом

работы становится – способность разрабатывать критерии и показатели оценки проектной работы учащегося.

Любая форма работы предполагает получение конкретного продукта, который может быть использован слушателем в практической деятельности. Так, алгоритм построения системы проектной и исследовательской работы с обучающимися в урочной и внеурочной деятельности, спецификация индивидуального проекта, проект программы по учебному предмету, модель системы работы по управлению введением федеральных государственных образовательных стандартов общего образования и др. будут востребованы слушателями и в межкурсовой период.

Положительный эффект проведения стажировок отмечают все слушатели курсов повышения квалификации. Включение в курсовую подготовку стажировки, в сочетании с работой над

актуальной для слушателя проблемой (написание реферата, индивидуальные консультации), обучением с использованием дистанционных образовательных технологий, предполагающих самостоятельную работу, повышает результативность повышения квалификации. И является ответом на вопрос, который мы поставили в начале статьи «Каким образом помочь учителю осознать, что введение стандарта вносит изменения в его ежедневную деятельность, показать реализацию ФГОС в „живом“ образовательном процессе?».

Таким образом, использование стажировок должно стать традиционным в системе повышения квалификации, сбалансировать сочетание теории и практики, создать у слушателей мотивацию к реализации ФГОС общего образования на практике.

Литература

1. Ильясов, Д. Ф. Технология проектирования образовательной программы повышения квалификации педагогических работников / Д. Ф. Ильясов, О. А. Ильясова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Челябинск : Фотохудожник, 2011. – № 2(7). – С. 5–12.

2. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике (междисциплинарный) / Г. М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : МарТ; Ростов н/Д : МарТ, 2005. – 448 с.

3. Новохатько, О. В. Стажировка как форма повышения квалификации педагогов учреждения дополнительного образования детей : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / О. В. Новохатько. – М., 2004. – 183 с.

4. Педагогическая деятельность в условиях перехода на федеральный государственный образовательный стандарт общего образования : метод. реком. для пед. работ. – 2-е изд. – Челябинск : изд-во ЧИППКРО, 2012. – 320 с.

5. Постановление Губернатора Челябинской области от 17.11.2001 г. № 400 «О проведении в 2011 году конкурсного отбора муниципальных общеобразовательных учреждений для создания базовых площадок по реализации национальной образовательной инициативы «Наша новая школа».

6. Российская педагогическая энциклопедия. В 2 т. Т. 2 / под ред. В. В. Давыдова. – М. : Большая Рос. энцикл., 1998. – 669 с.

7. Тимофеева, С. В. Организационно-педагогические условия квалификации руководителей общеобразовательных учреждений в процессе стажировки в центрах инновационного опыта : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / С. В. Тимофеева. – Чебоксары, 2010. – 230 с.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М. : Просвещение, 2011. – 48 с.

УДК 378.091.398

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ В ПРОЦЕССЕ СТАЖИРОВКИ НА БАЗОВОЙ ПЛОЩАДКЕ, АККУМУЛИРУЮЩЕЙ ЭФФЕКТИВНЫЙ ОПЫТ ВВЕДЕНИЯ ФГОС ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. В. Щербаков

Аннотация. Процесс организации повышения квалификации педагогических работников требует понимания сущности и особенностей обучения взрослых. Особенности процесса восприятия и усвоения новой информации взрослыми занимается наука андрагогика, которая раскрывает специфические личностные особенности взрослых, основные принципы и психологические особенности их обучения. Эффективной формой обучения педагогов в ГБОУ ДПО ЧИППКРО, позволяющей максимально реализовать принципы андрагогики и особенности процесса образования взрослых, является стажировка.

В статье выделены организационно-педагогические условия повышения квалификации в форме стажировки в процессе подготовки педагогических работников к реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. При этом акцентируется внимание на том факте, что, планируя учебный процесс и выбирая формы учебных занятий, необходимо учитывать различия в мышлении взрослого человека и мышлении ребенка. Взрослый обучающийся характеризуется рядом специфических личностных особенностей, связанных с повышением компетентности, личностным состоянием, определенными барьерами восприятия образовательной деятельности.

The process of enhancing the teachers' skills requires an understanding of the essence and peculiarities of adults' learning. The features of the process of the adults' perception and assimilation of new information are engaged in andragogics. This one describes not only adults' specific personal features but the basic principles and psychological peculiarities of their training. The effective form of teachers' training in our institute is the internship which allows implementing the principles of andragogy and peculiarities of the process of adults' education. The article deals with the or-

ganizational and pedagogical conditions which facilitates to the improvement of teachers' skills during the internships in the process of their preparation for the realization of the Federal state educational standards of general education. The emphasis is on the fact that the planning of the educational process and choosing the form of training sessions, it is necessary to take account of difference in an adult's thinking and a child's thinking. An adult learner is characterized by some specific personal features, connected with the increase in his competence, personal status, certain the educational activity's barriers of perception.

Ключевые слова: андрагогика, принципы обучения взрослых, стажировка на рабочем месте, организационно-педагогические условия стажировки.

Andragogics, principles of adults' learning, training in the workplace, organizational and pedagogical conditions of training.

Планируя учебный процесс и выбирая формы учебных занятий, необходимо учитывать различия в мышлении взрослого человека и мышлении ребенка. Методы обучения детей и подростков, применяемые в школе или учреждениях начального и среднего профессионального образования, не эффективны при обучении взрослых. Изучением особенностей процесса восприятия и усвоения новой информации взрослыми занимается современная педагогическая наука – андрагогика.

Андрогогика (гр. андрос – взрослый человек, мужчина; агогейн – вести) – раздел теории обучения, раскрывающий специфические закономерности освоения знаний и умений взрослым субъектом учебной деятельности, а также особенности руководства этой деятельностью со стороны профессионального педагога. Понятие «андрагогика» было введено в научный обиход в 1833 г. немецким историком педагогики А. Кап-

пом [1, с. 5]. Основные положения андрагогики сформулировал М. Ш. Ноулс в 1970 г.

Обучаемый взрослый включен в сферу профессионального труда. Профессиональная жизнь человека циклична и каждый цикл имеет свои особенности (профессиональное самоопределение, профессиональная самоидентификация, опредмечивание профессионального опыта). Циклы профессионализации, содержание и характер труда, развивая систему требований, образовательных запросов, мотиваций, предопределяют необходимый уровень образования взрослого, способствуют в кратчайшие сроки с минимальными финансовыми затратами оперативно и результативно освоить и нарастить свой профессиональный опыт.

Взрослый обучаемый характеризуется также рядом специфических личностных особенностей, связанных с повышением компетентности, личностным состоянием, определенными барьерами восприятия образовательной деятельности.

Как отмечают исследователи, занимающиеся проблемами андрагогики, взрослый обучаемый характеризуется рядом специфических личностных особенностей. Условно их можно объединить в три группы:

– первая – связана с повышением компетентности (осуществляет самоанализ и самооценку образовательной профессиональной деятельности);

– вторая – с личностным состоянием;

– третья – с определенными барьерами восприятия образовательной деятельности (в жизни они принадлежат каждому человеку).

Специфические особенности взрослого человека первой группы в том, что он:

– владеет определенным объемом и уровнем общих и профессиональных знаний в одной или нескольких предметных областях;

– имеет сложившийся и развивающийся профессиональный опыт работы;

– владея специфическими приемами, умениями и навыками, осуществляет самоанализ и самооценку образовательной профессиональной деятельности;

– имеет свое профессиональное мнение и отстаивает его со своих позиций;

– сознателен в развитии своей компетентности, обладает усиленной ролью обобщения и постановки новых задач в структуре интеллекта;

– с помощью учебы решает свои важные жизненные проблемы;

– полученные знания стремится оперативно реализовать, а для этого он имеет конкретные сферы их применения (или в другом случае планирует, где их использовать);

– обуславливает свою учебную деятельность временными, социальными, профессиональными, бытовыми факторами;

– бережлив ко времени, затрачиваемому на учебу;

– изобретателен памятью к новым знаниям, информации в соответствии с их актуальностью и значимостью;

– осознает снижение своей профессиональной деятельности относительно новых требований в ее перестройке, пытается решить проблему;

– неоднозначен к самоанализу своей профессиональной и образовательной деятельности.

Вторая группа особенностей взрослого человека включает следующее:

– осознание себя самостоятельной саморегулируемой личностью, утверждение себя, самореализация;

– внутренняя свобода;

– физиологическая зрелость;

– психологическая зрелость;

– нравственная и социальная зрелость;

– значительная эмоциональная включенность во всевозможные жизненные реалии;

– широта социальных ролей;

– усиление вербализации (умение выразить свое состояние словами);

– жизненный опыт;

– финансовая независимость;

– большая компромиссность при принятии решений;

– нравственная правовая и социальная ответственность (в той или иной мере);

– ясность и интенсивность интересов.

Третья группа особенностей взрослого человека – это:

– усложнение с возрастом отношения к образованию (сложившиеся основные ценности жизни взрослого при их трансформации в процессе обучения воспринимаются болезненно);

– отсутствие (или недостаточность) умений, навыков к учебе;

– трудность отказа от системы установившихся полученных ранее знаний и устаревших на данный момент;

– установка на то, что они все знают (выставляются барьеры предубеждений против нововведений и перемен);

– сложность смены наличного статуса (особенно если это руководители) на роль ученика;

– внутренняя неуверенность при снижении своей «профессиональной самооценки» в процессе возникновения необходимости перестройки своей деятельности с учетом новых требований, например, сейчас в рыночных условиях (испытывает при самоанализе профессиональной и образовательной деятельности).

Современная наука выделяет следующие основные принципы образования взрослых (андрагогики) [2].

1. Принцип приоритетности самостоятельного обучения. Для того чтобы практически использовать этот принцип, необходима значительная предварительная подготовка – составление программ обучения, подбор и тиражирование учебного материала, приобретение и создание обучающих компьютерных программ. Здесь недостаточно составления списка литературы. Этот принцип обеспечивает для взрослого человека возможность неспешного ознакомления с учебными материалами, запоминания терминов, понятий, классификаций, осмысления процессов и технологий их выполнения. Значительную помощь в этом оказывает современное дистанционное обучение.

2. Принцип совместной деятельности обучающегося с одноклассниками и преподавателем при подготовке и в процессе обучения. Отправной точкой процесса обучения является выявление потребностей обучающихся и потребностей профессиональной среды (например, овладение современными формами обучения). Интервью обучающегося, групповые обсуждения позволяют выявить эти потребности. Наибольший эффект обеспечивается выявлением четырех точек зрения на предмет обучения: самого обучающегося (или нескольких обучающихся при групповой учебе), его руководителя, учащихся и коллег (тех, которые не присутствуют в процессе обучения, но процесс обучения может повлиять на взаимодействие с ними).

3. Принцип использования имеющегося положительного жизненного опыта (прежде всего социального и профессионального), практических знаний, умений, навыков обучающегося в качестве базы обучения и источника

формализации новых знаний. Этот принцип основан на активных методах обучения, стимулирующих творческую работу обучающихся. С другой стороны, внимание должно уделяться и индивидуальной работе – написанию работ типа рефератов, кейсов (по некоторому заданному шаблону), созданию методических схем и описаний, которые затем могут быть проработаны до требований администрации учреждения. Индивидуальная работа заключается и в диалоге обучающегося и преподавателя, направленном на взаимную передачу информации и знаний. При этом осуществляется формализация эмпирических знаний.

4. Принцип корректировки устаревшего опыта и личностных установок, препятствующих освоению новых знаний. Может быть использован как профессиональный, так и социальный опыт, который вступает в противоречие с требованиями времени, с корпоративными целями. Например, высококвалифицированный специалист может быть настроен на индивидуальную работу, на скрытие личностных знаний, неприятие новых перспективных работников, видя в них угрозу для своего личного благополучия. В таких случаях необходимы беседы, убеждение в несостоятельности привычного, формирование новых точек зрения, раскрытие новых перспектив и пр., т. е. воспитательные мероприятия.

5. Принцип индивидуального подхода к обучению на основе личностных потребностей, с учетом социально-психологических характеристик личности и тех ограничений, которые налагаются его деятельностью, наличием свободного времени, финансовых ресурсов и т. д. В основе индивидуального подхода находится оценка личности обучающегося, анализ его профессиональной деятельности, социального статуса и характера взаимоотношений в коллективе. Предварительные интервью, анкетирование, тестирование позволяют построить социально-психологический портрет обучающегося.

6. Принцип элективности обучения. Он означает предоставление обучающемуся свободы выбора целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, времени, места обучения, оценивания результатов обучения.

7. Принцип рефлексивности. Этот принцип основан на сознательном отношении обучающе-

гося к обучению, что, в свою очередь, является главной частью самомотивации обучающегося.

8. Принцип востребованности результатов обучения практической деятельностью обучающегося. Прежде всего, это востребованность приобретенных обучающимся знаний, умений, навыков и компетентностей в образовательной деятельности учреждения. Исходя из этого принципа, перед планированием и организацией обучения необходимы исследование и анализ деятельности и выявление актуальных направлений развития учреждения, что позволит сформулировать конкретные цели и задачи обучения.

9. Принцип системности обучения. Он заключается в соответствии целей и содержания обучения его формам, методам, средствам обучения и оценке результатов. Системность можно понимать и как систематичность, т. е. непрерывность или регулярность обучения, причем с учетом результатов предыдущей учебы и новых потребностей в обучении.

10. Принцип актуализации результатов обучения (их скорейшее использование на практике). Исполнение этого принципа обеспечивается предыдущими принципами – системности, практической востребованности результатов обучения, индивидуального подхода, использования наработанного опыта.

11. Принцип развития обучающегося. Обучение должно быть направлено на совершенствование личности, создание способностей к самообучению, постижению нового в процессе практической деятельности человека.

Исследователи отмечают, что взрослого обучающегося характеризует пять основных особенностей:

1) взрослый обучающийся осознает себя все более самостоятельной, самоуправляемой личностью;

2) он накапливает все больший запас жизненного (бытового, профессионального, социального) опыта, который становится важным источником обучения его самого и его коллег;

3) его готовность к обучению (мотивация) определяется его стремлением при помощи учебной деятельности решить свои жизненно важные проблемы и достичь конкретных целей;

4) он стремится к безотлагательной реализации полученных знаний, умений, навыков и компетентностей;

5) его учебная деятельность в значительной мере обусловлена временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами (условиями).

Исходя из первой позиции данных характеристик, очевидно, что технологию обучения взрослых рекомендуется использовать во все большей степени по мере роста самосознания человека. Высокий уровень самосознания и ответственности человека – это первый фактор, или условие, при котором возможно использование андрагогических принципов обучения. Второй фактор – наличие жизненного опыта у обучающегося. Это один из основных критериев, признаков зрелости человека. Однако необходимо иметь в виду, что жизненный опыт, который может быть использован в качестве одного из источников обучения как самого обучающегося, так и его коллег, выступает в разных ипостасях: это и бытовой (семейный, повседневный), и социальный (общение в определенной социальной среде), и профессиональный (опыт трудовой деятельности). В той мере, в какой индивид, независимо от возраста, обладает этими разновидностями жизненного опыта, следует использовать андрагогическую технологию обучения. В профессиональном опыте следует учитывать, что обучение человека происходит в конкретной сфере, то наличие указанных практических навыков и умений может служить:

1) базой для дальнейшего обучения данного индивида;

2) источником обучения его коллег;

3) объектом систематизации и теоретического обоснования для придания более четкой и стройной системы подготовки в данной области деятельности.

Помимо того, для выполнения тех или иных практических профессиональных действий индивид должен обладать определенным уровнем компетентности. Следовательно, здесь важно учитывать наличие определенной предварительной подготовки в данной области деятельности. Если же эта сфера деятельности совпадает с областью подготовки, в которой индивид приобретает новые знания, умения, навыки и компетентности, то, следовательно, чем выше уровень его компетентности, тем более необходимо использование технологии обучения взрослых.

Эффективность реализации принципов андрагогики зависит от понимания психологических особенностей обучения взрослых, представленных в современных изданиях [3].

Первое правило обучения психологически взрослых людей предполагает организацию специальной (по отношению к содержанию обучения) новой (по отношению к обучающемуся) среды, в которой происходит не передача знаний от одного к другому, а обмен информацией. Именно поэтому обучение взрослых в большей степени, нежели обучение детей, носит индивидуальный характер.

Второе правило обучения психологически взрослых людей касается микрогрупповых форм работы. Эти формы работы являются не просто эффективными методами обучения, позволяющими решить разного рода проблемы, связанные с содержанием и развивающим характером обучения, но можно без преувеличения сказать, что они необходимы уже потому, что позволяют с самого начала обучения выстроить всю логику изучаемого материала, увидеть не отдельные его части и разделы, которые в данный момент являются предметом обучения, а его конечный результат или результаты, которые станут содержанием обучения через довольно продолжительное время. Объединение в микрогруппы должно осуществляться по индивидуально-личностному принципу, касающемуся не наличия симпатий или антипатий, а тех вопросов, с которыми они пришли учиться, профессий и проблем, которые они намерены решить во время обучения, позиций, которые они занимают по отношению к педагогу.

Конечно, этот принцип не должен быть единственным принципом разделения взрослых на микрогруппы. По мере формирования коллективного субъекта и доверительных личностных отношений с педагогом возможно эффективное использование и других оснований для разделения, в том числе и «случайных» (посчитаться, в кружочке сказать какое-то слово по слогам). Но эти формы работы могут быть использованы как методы обучения лишь тогда, когда полностью удалось реализовать первое правило обучения взрослых людей. В других случаях разделение группы по иным основаниям, нежели индивидуально-личностным, может быть применено в разных видах

тренингов и досуга, закрепления нового материала и его использования в разных ситуациях, но не в качестве метода обучения.

Третье правило обучения психологически взрослых людей касается особенностей зоны их ближайшего развития. Для того чтобы особенности зоны их ближайшего развития были полностью учтены в обучении, необходимо специально рассмотреть проблему оценки в обучении взрослых и вопросы, касающиеся соотношения организованного и самостоятельного обучения взрослых. Психологическая роль оценки в обучении связана, прежде всего, с «обратной связью», которую получает и сам обучающийся, и педагог при подведении итогов и анализе результатов обучения. Психологически взрослые люди имеют развернутую оценочную деятельность, с помощью которой могут вполне адекватно контролировать процесс своего обучения. Их не надо бесконечно контролировать, так как это может привести к исчезновению желания учиться, и они будут воспринимать обучение как отчужденный от их жизнедеятельности процесс. Оценка их результатов должна быть ими инициирована, а при необходимости важно продемонстрировать основания для оценки, выделить ее критерии. В этом случае поставленная оценка будет играть необходимую роль в обучении и созданные в процессе обучения личностные отношения педагога и обучающегося не будут разрушены.

Другой аспект, касающийся особенностей зоны ближайшего развития взрослых, связан с соотношением самостоятельного и организованного, т. е. предполагающего наличие педагога, обучения.

Человек способен самостоятельно учиться при помощи разного рода книг и справочников, советов и бесед, аудио- и видеоматериалов. Именно на этом основаны широко применяющиеся в настоящее время разного рода дистанционные формы обучения и учебно-методические комплексы.

Использование в процессе обучения современных информационных технологий является важной помощью в организации процесса обучения. Однако при этом следует иметь в виду две особенности, без учета которых нельзя построить качественное обучение взрослых.

Первая особенность касается специфики становления профессионального самосознания,

которая предполагает организацию обязательного общения как с теми, кто принадлежит к профессиональному сообществу, так и с теми, кто не входит в него и составляет иное сообщество. Поэтому, несмотря на новые информационные технологии и способность взрослых к самостоятельным формам работы, необходимо создавать условия и ситуации, в которых бы реализовывались разные виды общения как профессионального, так и личностного.

Вторая особенность касается эффективности разного рода заочного обучения. Как правило, оно оказывается более сжатым, причем при его организации жертвуют семинарами и практическими занятиями, предполагающими живое общение обучающихся между собой и с педагогом.

Рассмотренные принципы обучения взрослых определяют представления содержания образования в следующей логике (этапах): актуализация изучаемой проблемы (полезность); конкретизация; проблематизация; активизация (включение); практизация; рекомендация.

При реализации каждого этапа необходимо учитывать тот факт, что обучение взрослых предусматривает большую степень самостоятельности обучаемого. Следовательно, чтобы обучающийся достаточно хорошо усвоил новые знания, он должен приложить сознательные усилия для овладения ими и как можно скорее применить их на практике для решения конкретных задач, преодоления возникших затруднений в работе, творчески применив свои знания. Одной из эффективных форм обучения педагогов, позволяющей максимально реализовывать рассмотренные принципы андрагогики и особенности процесса образования взрослых, является стажировка.

В ГБОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» основной целью стажировки является формирование и закрепление на практике профессиональных знаний, умений и навыков, полученных в результате теоретической подготовки. Стажировка осуществляется также в целях изучения передового опыта, приобретения профессиональных и организаторских навыков для выполнения обязанностей по занимаемой или более высокой должности [4]. Ключевой особенностью стажировки является организация

повышения квалификации работников образования на базе образовательных учреждений, имеющих опыт эффективной деятельности. и педагогический коллектив, способный обеспечить достижение результатов образовательной деятельности.

Таким образом, при реализации задач повышения квалификации работников образования в процессе подготовки к введению ФГОС общего образования именно стажировка на базовых площадках, в образовательных учреждениях Челябинской области, аккумулирующих эффективный опыт введения ФГОС общего образования, была определена как одна из форм организации обучения руководящих и педагогических кадров.

Эффективное использование данной формы организации повышения квалификации требует учета ряда факторов.

Первый – обучение на базе образовательного учреждения будут вести педагоги и администрация, преимущественно, не имеющие опыта организации образовательного процесса взрослых. Данный фактор может играть как положительную роль: работники образовательного учреждения будут использовать более понятные термины, они не по наслышке знают о наиболее распространенных затруднениях при введении ФГОС ОО, имеют личный опыт инновационной деятельности, так и отрицательную – не владеть методикой обучения взрослых, не уметь выделить существенные характеристики собственного опыта, иметь психологический барьер при общении с коллегами и т. д.

С учетом данного фактора с педагогическими коллективами образовательных учреждений была проведена подготовительная работа.

1. Определены организационно-педагогические условия повышения квалификации работников образования в процессе стажировки:

- создание единой информационно-образовательной среды, обеспечивающей реализацию индивидуальных образовательных потребностей педагогов (руководителей);
- создание проектной образовательной среды, направленной на реализацию деятельности основы повышения квалификации;
- актуализация имеющегося у педагогов (руководителей) опыта профессиональной дея-

тельности, в процессе выявления их образовательных запросов и потребностей;

– определение индивидуальной траектории развития профессионального мастерства педагогов (руководителей);

– осуществление рефлексивного анализа своего продвижения в повышении квалификации.

2. Проведено обучение по программе дополнительного профессионального образования «Педагогическая деятельность в условиях реализации федеральных государственных стандартов общего образования» в объеме 108 часов.

3. Разработана программа стажировки для каждой базовой площадки, учитывающая особенности опыта введения ФГОС ОО конкретного образовательного учреждения.

Второй фактор, влияющий на эффективность организации стажировки, – обеспечение приемственности теоретических и практических материалов, сформированных компетенций преподавателями ЧИППКРО (на теоретических и практических занятиях в институте, как стажировочной площадке) и профессиональных компетенций, формируемых и развиваемых педагогическим коллективом базовой площадки.

С целью эффективного использования данного фактора были определены организационные условия проведения стажировки на базе общеобразовательного учреждения:

– проведены координационные совещания с руководителями базовых площадок, с целью определения ключевых задач стажировки;

– назначены кураторы базовых площадок из числа преподавателей ЧИППКРО и определены их функциональные обязанности;

– определены общие требования к организации стажировки на базе общеобразовательных учреждений;

– проведена разработка содержания программы стажировки базовой площадки творческими группами образовательного учреждения под руководством куратора.

Деятельность кураторов базовых площадок в процессе проведения стажировок предполагает:

– поддержание контактов с руководителем базовой площадки (директором общеобразовательного учреждения) в ходе личных встреч, телефонных разговоров, посредством электронной почты;

– обсуждение проблем, возникающих в ходе стажировки, с руководителем базовой площадки;

– контроль за процессом реализации программы стажировки;

– обсуждение с руководителем базовой площадки, педагогическим коллективом достигнутых результатов в соответствии с программой стажировки: проведение встреч, консультаций при подготовке итогового отчета;

– корректировка содержания и форм организации обучения по итогам проведенного анализа результатов проведенной стажировки.

В ходе стажировки базовая площадка обеспечивает:

– необходимые условия для эффективной практико-ориентированной деятельности обучающихся (оборудование рабочих мест, условия труда и отдыха и т. п.);

– предоставление обучающимся информации, не являющейся конфиденциальной (для проведения учебных занятий педагогический коллектив готовит учебные материалы, которые не обязательно должны быть рабочими документами учреждения);

– взаимосвязь между куратором базовой площадки, руководителем, педагогическим коллективом.

Третьим фактором является практико-ориентированный характер проведения каждого занятия в процессе стажировки.

Реализация данного фактора осуществлялась в ходе работы творческих групп общеобразовательного учреждения по разработке содержания и форм проведения стажировки. Деятельность творческих групп координировалась руководителем базовой площадки, содержательные аспекты проводимой работы контролировались со стороны куратора базовой площадки (преподавателя ЧИППКРО).

В процессе разработки содержания особое внимание уделялось подготовке раздаточного материала, который должен был служить основой для формирования и развития профессиональных компетенций, обеспечивающих реализацию ФГОС общего образования. Содержание материалов должно было, с одной стороны, быть полезным в практической деятельности обучающихся, с другой стороны, отвечать требованиям, предъявляемым к учебным материалам. Это потребовало провести

анализ имеющихся в образовательном учреждении документов и на их основе разработать материалы, используемые в процессе стажировки. При разработке формы организации обучения предпочтение отдавалось разнообразным формам активной работы с учебным материалом и формам делового личностно ориентированного общения: дискуссиям, игровым ситуациям, моделированию, проектированию и т. д., а также использованию современных информационных технологий.

Таким образом, представленные в статье факторы и организационно-педагогические условия повышения квалификации в процессе стажировки, осуществляемые с учетом особенностей обучения взрослых, будут способствовать активному включению обучаемых в познавательную и практико-ориентированную деятельность, где они смогут получить необходимое им содержание обучения, проверить его на практике, сделать предметом обсуждения полученные знания, умения и навыки, и реалии звать новое профессиональное самосознание,

обеспечивающее эффективную работу, в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами общего образования.

Литература

1. Основы андрагогики / под ред. И. А. Колесниковой. – М. : Академия, 2003. – 240 с.
2. Дресвянников, В. А. Андрагогика: принципы практического обучения для взрослых [Электронный ресурс] / В. А. Дресвянников // URL: <http://www.elitarium.ru/2007/02/09/andragogika.html> [дата обращения: 23.11.2012].
3. Психологические особенности обучения взрослых [Электронный ресурс] // URL: <http://www.grandars.ru/college/psihologiya/psihologiya-vzroslogo.htm> [дата обращения: 11.10.2012].
4. Повышение квалификации и переподготовка [Электронный ресурс] / Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования // URL: <http://ipk74.ru/qualification> [дата обращения: 03.09.2012].

УДК 371.1

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОСВОЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ГОСУДАРСТВЕННО-ОБЩЕСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ (НА ПРИМЕРЕ СТАЖИРОВКИ НА БАЗОВОЙ ПЛОЩАДКЕ)

Т. А. Данельченко, Л. И. Алферова

Аннотация. В статье обоснована совокупность педагогических условий, образующих благоприятную среду для освоения в процессе стажировки технологий государственного управления образованием; стажировка рассматривается авторами как форма специально организованного взаимодействия специалистов – профессорско-преподавательского состава Челябинского института переподготовки и повышения квалификации педагогических работников, преподавателей-практиков из числа педагогического коллектива гимназии (базовой площадки) и непосредственно стажеров по овладению содержанием и технологиями государственного управления образованием; представлены различные аспекты использования в образовательных учреждениях технологий государственного управления образованием; определена роль педагогических условий в научно-методическом обеспечении процесса стажировки педагогов и руководителей образовательных учреждений; предлагая обоснование условий, авторы опираются на представление о понятии «государственно-общественное управление системой образования», на системный, личностно-деятельностный и средовый подходы, принимая во внимание особенности системы дополнительного профессионального образования взрослых.

The authors justify the unity of pedagogical conditions providing favorable environment for learning technologies of state and public education management in the process of training; the authors consider training as the form of specially organized interaction of specialists – lecturers of Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement Professional Skill of Educators, teachers of gymnasiums (base platforms) and trainees of technologies of state and public education management courses. Different aspects of using technologies of state and public education management at educational institutions are presented. The role of peda-

gogical conditions in scientific and methodological providing of the process of training teachers and administrative personnel of educational institutions is defined. Justifying the pedagogical conditions the authors are guided by definition of state and public education management, system, personally-activity and environmental approaches and by peculiarities of system of vocational training of adults.

Ключевые слова: педагогические условия, государственное управление образованием, технологии государственного управления образованием, стажировка.

Pedagogical conditions, state and public education management, technologies of state and public education management, training.

Демократизация общественных институтов, формирование новой образовательной модели и выполнение мероприятий национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» меняют роль и место образования в стране. Вариативная по содержанию, многообразная по организационным формам и типам учреждений, многоканальная по источникам финансирования система образования требует адекватной системы управления. В этих условиях усиливается ее социально ориентированная направленность, стремление к взаимодействию с социальным окружением, образовательным пространством. Как следствие, с появлением новых возможностей эффективного управления: с повышением уровня самостоятельности, автономности субъектов управления; с участием в определении социального заказа, формулировании своей миссии, образовательной политики, стратегии; с появлением новых связей в социуме; с получением дополнительных источников финансирования – происходит развитие государственного управления образованием на всех уровнях: от федерального до институционального.

Развитие общественной составляющей в управлении образованием позволяет учитывать общественные запросы на качество и условия образования, а также привлекать в образовательные учреждения дополнительные ресурсы, одновременно качественно учитывая общественную прозрачность их использования.

Партнерский диалог общества, государства и профессионалов-педагогов позволяет создать систему анализа и обосновать необходимость учета новых аспектов качества образования в ситуации, когда общественность оценивает образовательное учреждение не с точки зрения выполнения им текущих функций, а с точки зрения реализации поставленных перед ним целей.

Т. А. Степанова отмечает, что государственно-общественное управление основывается на изучении начального состояния образовательной системы в конкретном социуме, анализе, выявлении тенденций; проектировании процесса модернизации, определении субъектов, целей модернизации, установлении ее направлений; характеристике программ развития образования и способов внутриведомственного взаимодействия, характерных для управления образованием [8]. В. И. Бочкарев рассматривает государственно-общественное управление как «управление, в котором сочетается деятельность субъектов государственной и общественной природы, направленная на организацию функционирования и развития сферы образования» [2].

Управление развитием образовательных систем затрагивает разные аспекты использования технологий государственно-общественного управления образованием:

- процессы управления качеством образования: стандартизацию, разработку нормативов, процессы диверсификации, опытно-экспериментальную работу, экспертизу, проектирование [7];

- педагогическое проектирование, стандартизацию как метод демократизации, информирование общественности о состоянии образовательной системы, стимулирование эффективности образовательной деятельности [5];

- осуществление инновационной деятельности во всем ее многообразии с привлечением общественных структур [3];

- реализацию методов разработки целевых программ и проектов, диагностику результатов

деятельности образовательных учреждений, аттестацию педагогических кадров, создание системы мониторинга качества образования [9].

Благоприятная среда для освоения технологий государственно-общественного управления образованием зависит от создания в образовательной практике учреждений, являющихся базовыми площадками стажировки, соответствующих педагогических условий. Стажировку слушателей курсов повышения квалификации из Челябинской области и других регионов Российской Федерации по образовательной программе «Принцип государственно-общественного управления в образовании» мы рассматриваем как наиболее целесообразную и эффективную форму повышения квалификации педагогов и руководителей образовательных учреждений.

Описание педагогических условий в нашей статье основано на традициях, сложившихся в педагогических исследованиях, на выводах отечественных ученых об условиях успешности развития системы (Ю. К. Бабанского, Н. В. Кузьминой, В. А. Сластенина, Н. М. Яковлевой и др.), а также на положении системного подхода о том, что любая система выступает как единое целое по отношению к окружающей среде и требует согласованности с условиями этой среды.

Под педагогическими условиями мы понимаем совокупность обусловленных действенных мер (воздействий), направленных на освоение слушателями технологий государственно-общественного управления образованием в образовательной практике учреждений, являющихся базовыми площадками. В качестве как внешних, так и внутренних мер может выступать отбор и применение элементов содержания, форм организации учебных занятий, дидактических приемов и методов.

Предлагая обоснование условий, мы будем опираться на представление о понятии «государственно-общественное управление системой образования», на системный, личностно-деятельностный и средовой подходы, принимаем во внимание особенности системы дополнительного профессионального образования взрослых, а также на основания отбора.

В качестве оснований отбора педагогических условий мы выбрали следующие: 1) определение специфики организации стажировки на базовой площадке; 2) учет сложности освоения

слушателями курсов повышения квалификации технологий государственного управления образованием.

Определяя специфику повышения квалификации на базовой площадке – муниципальном автономном общеобразовательном учреждении гимназии № 76 г. Челябинска, – мы рассматриваем стажировку как форму специально организованного взаимодействия специалистов – профессорско-преподавательского состава Челябинского института переподготовки и повышения квалификации педагогических работников, преподавателей-практиков из числа педагогического коллектива гимназии и непосредственно стажеров по овладению содержанием и технологиями государственного управления образованием. Опыт деятельности показывает, что данная форма позволяет в минимально сжатые сроки качественно изменить уровень теоретической и методической подготовки слушателей курсов повышения квалификации; добиться обеспечения их социально-педагогической деятельности новым соответствующим методическим сопровождением.

В силу максимальной приближенности программ стажировки к практической деятельности каждого стажера обеспечивается действенное единство теории и практики в деятельности педагогов и руководителей по развитию общественной составляющей в управлении образовательными учреждениями. Использование стажировки, как формы повышения квалификации, позволяет оперативно влиять на профессиональный и творческий потенциал слушателей, направленно управлять их профессиональной адаптацией к постоянно меняющимся внешним и внутренним условиям деятельности образовательных учреждений в период внедрения технологий государственного управления образованием.

С позиций вышеизложенного, к педагогическим условиям освоения технологий государственного управления образованием на базовой площадке мы относим:

- формирование у слушателей адекватной мотивации учебной деятельности, направленной на освоение технологий государственного управления образованием;
- использование в процессе стажировки форм, методов, средств активизации и интен-

сификации деятельности слушателей, эффективной организации образовательного процесса, совокупность которых обуславливает проявление субъектности слушателей в образовательном процессе;

- создание образовательной среды, обеспечивающей интеграцию аудиторной и внеаудиторной деятельности слушателей курсов повышения квалификации.

Первое педагогическое условие связано с необходимостью формирования у слушателей-стажеров адекватной мотивации учебной деятельности. Именно стимулирование предполагает выбор разнообразных социально значимых методов и средств, которые усиливают мотивацию стажеров к освоению технологий государственного управления образованием, на которые их ориентирует преподаватель. Важно, чтобы меры стимулирования использовались в тех формах, которые отвечают интересам и потребностям самих слушателей и были обусловлены спецификой проявления личностного отношения к учебной деятельности. Опираясь на работы И. В. Абакумовой, посвященные вопросам смыслообразования в учебном процессе, мы определили виды личностной значимости как формы проявления положительного отношения к освоению технологий государственного управления образованием из Челябинской области и других регионов Российской Федерации: отрицательная – полное непонимание значимости освоения технологий государственного управления образованием образовательным учреждением для своего профессионального развития, хотя ее объективное значение осознается и принимается; неосознаваемая – слушателю трудно оценить для себя значимость освоения технологий государственного управления образованием, хотя наличие этой значимости и не отрицается; осознаваемая – слушатель осознает значимость освоения технологий государственного управления образованием для совершенствования его профессиональной компетентности [1].

Соответственно мы полагаем, что формирование личностно значимой мотивации слушателей реализуется как в специально организованных условиях, которые при систематической актуализации постепенно переходят в устойчивые мотивационные образования («снизу

вверх»), так и в процессе усвоения слушателем предъявленных ему в готовой форме побуждений, целей, содержания деятельности, которые преподаватель хочет сформировать у слушателя, причем слушатель должен постепенно превратить их из внешне понимаемых во внутренне принятые и реально действующие мотивы («сверху вниз»).

В нашем исследовании важнейшим рычагом повышения мотивации к освоению технологий государственно-общественного управления образованием являются: 1) меры, основанные на получении удовлетворения от освоения содержания и технологий государственно-общественного управления образованием; 2) меры, опирающиеся на осознание слушателями важности полученного опыта государственно-общественного управления образованием, как для развития образовательного учреждения, так и для дальнейшего повышения своей квалификации; 3) меры, обусловленные стремлением слушателей к обсуждению с участниками образовательного процесса результатов (продуктов) своей деятельности по освоению технологий государственно-общественного управления образованием.

Второе педагогическое условие продиктовано необходимостью проявления субъектности слушателей в образовательном процессе. Как доказано в ряде исследований, высокое качество получаемого образования зависит от степени субъектности человека в развитии своей личности. Следовательно, одной из приоритетных задач стажировки является стимулирование субъектной позиции педагогов и руководителей – слушателей курсов повышения квалификации, повышение их активности и инициативности в образовательном процессе, увеличение доли их самостоятельной работы и развитие потребности в самообразовании.

Организация целенаправленной работы по повышению степени субъектности слушателей включает в себя составляющие, полностью соответствующие критериям технологического уровня протекания образовательного процесса. Ключом к пониманию его построения для нас является последовательная ориентация на четко определенные цели, их максимальное уточнение; строгая ориентация всего хода обучения на гарантированное достижение результатов; оценка текущих результатов, коррекция хода обучения,

направленная на достижение поставленных целей; заключительная оценка результатов [4].

Мы считаем, что участие слушателей в разнообразных формах деятельности (проектной, прогностической, рефлексивной, эвристической, поисковой, продуктивной, творческой, аудиторной и внеаудиторной), использование в процессе стажировки игровых технологий, технологий проблемного и коммуникативного обучения, учебных дискуссий, коллективных и групповых способов обучения, информационно-компьютерных технологий как педагогических средств активизирующего воздействия позволяет получить слушателям в процессе стажировки наилучшие результаты, усилить их субъективную позицию в процессе освоения практического опыта использования на базовой площадке технологий государственно-общественного управления образовательным учреждением. Это требует изучения индивидуального опыта педагогов и руководителей образовательных учреждений, создания учебных ситуаций, при разрешении которых слушатели овладеют знаниями способов решения проблем, возникающих в процессе внедрения в практику управления образовательным учреждением технологий государственно-общественного управления, структурирования учебных заданий (создание кейсов) по принципу нарастания трудности учебной работы и уровню развития учебных мотивов слушателей.

Третье педагогическое условие связано с необходимостью создания образовательной среды. Говоря о смысле данного условия, нельзя не учитывать, что понятие «образовательная среда», являясь одним из важных компонентов современного образования, напрямую связано с понятием «образовательный опыт». Здесь мы опираемся на ученых, которые рассматривают среду как совокупность условий организации опыта в образовании [6]. При таком подходе, если мы хотим через опыт освоить технологии государственно-общественного управления образованием, то в первую очередь необходимо проанализировать, какие компоненты среды могут этому способствовать. Подчеркнем, что в нашем случае среда – это не только материальный компонент: дизайн, имидж учреждения, наполнение информационно-предметным оборудованием. В данном контексте нами установлено, что формирование среды, обеспечиваю-

шей освоение технологий государственного управления образованием, необходимо вести через гармонизацию следующих компонентов:

– информационно-смыслового компонента, отражающего профессионально и личностно значимую информацию и состоящего из содержания учебных модулей программы «Принцип государственного управления образованием»;

– социального компонента, организующего социальные отношения, знакомящего с определенным опытом этих отношений, помогающего приобретать этот опыт, в том числе и в контакте с внешним социумом, в процессе взаимодействия с другими слушателями, преподавателями, представителями органов государственного управления конкретного образовательного учреждения;

– деятельностной составляющей, предполагающей наличие самостоятельной организации слушателями своей учебной деятельности, а также вариативной части в учебной деятельности стажеров по отбору, рефлексии и усвоению профессионально-значимой информации;

– психолого-педагогического компонента, обеспечивающего формирование коммуникативной культуры, атмосферы доверия, сотрудничества, сотворчества и эмпатии между всеми участниками стажировки.

Таким образом, мы представили содержание педагогических условий, необходимых для создания в образовательном учреждении, являющемся базовой площадкой. Нами было обосновано, что освоению в процессе стажировки технологий государственного управления образованием способствует следующая совокупность условий: формирование у слушателей адекватной мотивации учебной деятельности, направленной на освоение технологий государственного управления образованием; использование в процессе стажировки форм, методов, средств активизации и интенсификации деятельности слушателей, эффективной организации образовательного процесса, совокупность которых обуславливает

проявление субъектности слушателей в образовательном процессе; создание образовательной среды, обеспечивающей интеграцию аудиторной и внеаудиторной деятельности слушателей курсов повышения квалификации в области использования технологий государственного управления образованием.

Литература

1. Абакумова, И. В. Смыслообразование в учебном процессе : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01, 19.00.07 / И. В. Абакумова. – Ростов-н/Д., 2003. – 440 с.

2. Бочкарев, В. И. Государственно-общественное управление образованием: каким ему быть / В. И. Бочкарев // Педагогика. – 2001. – № 2. – С. 9–13.

3. Бочкарев, В. И. Концептуальные основы государственного управления образованием в России : [Разраб. специалистами Ин-та упр. образованием РАО] / В. И. Бочкарев // Менеджмент в образовании. – 2003. – № 3. – С. 9–19.

4. Кларин, М. В. Технология обучения: идеал и реальность / М. В. Кларин. – Рига : Эксперимент, 1999. – 180 с.

5. Лебедев, О. Е. Образовательные программы современной школы / О. Е. Лебедев // Перемены. – 2000. – № 3. – С. 10–22.

6. Обухов, А. С. Исследовательская деятельность как способ формирования мировоззрения / А. С. Обухов // Школьные технологии. – 1999. – № 1–2. – С. 138–143.

7. Роговцева, Н. И. Управление развитием муниципальной системы образования в сверхкрупном городе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. И. Роговцева. – СПб., 1994. – 183 с.

8. Степанова, Т. А. Государственно-общественная система управления качеством образования в регионе : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.01 / Т. А. Степанова. – М., 2003. – 183 с.

9. Третьяков, П. И. Управление общеобразовательной школой в крупном городе / П. И. Третьяков. – М., 1991.

Управление разработкой и реализацией персонализированных программ повышения квалификации педагогических работников системы общего образования

УДК 378.091.398

ДИАГНОСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАТРУДНЕНИЙ И ПОТРЕБНОСТЕЙ ПЕДАГОГА КАК ОСНОВАНИЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОЙ ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

А. А. Ленкова, О. В. Петрова

Аннотация. В статье педагогическая диагностика рассматривается как основание совершенствования профессиональной деятельности педагога через личностно ориентированный подход в повышении его квалификации. Выделены проблемы психолого-педагогического диагностирования профессиональных затруднений и потребностей педагогов. Раскрывается феномен профессиональных затруднений педагогов через анализ понятий «профессиональная компетентность», «профессиональное развитие» и «самореализация». Дается перечень групп педагогических затруднений, описываются их характерные особенности на различных этапах профессионального развития педагогов. Осуществлен анализ компонентов, уровней, мотивов и потребностей педагога носящих неявный, скрытый характер личности. Предлагается современный комплексный подход к осуществлению диагностики профессиональных затруднений и потребностей педагога: описываются особенности организации, подбора банка психолого-педагогических методик, обобщения результатов, оформления рекомендаций. Представлен опыт проектирования персонализированной программы повышения квалификации педагога МАОУ СОШ № 104 г. Челябинска, основанный на диагностике его профессиональных затруднений и потребностей.

The authors consider pedagogical diagnostics as the basis of improving professionalism of teachers through personally-oriented approach to im-

prove their skill. The problems of psychopedagogical diagnostic of professional difficulties and needs of teachers are distinguished. It is revealed the phenomenon of teachers' professional difficulties through the analysis of the notions "professional competence", "professional development" and "self-realization". The list of groups of pedagogical difficulties and their peculiarities at different stages of professional development are described. Teachers' components, levels, motives and needs of hidden type are analyzed in the article. It is proposed modern complex approach to diagnostic professional difficulties and needs of a teacher: peculiarities of arrangement, psychological and pedagogical methodic, generalization of results and drawing up recommendations. The experience of projecting personally program of professional training of Chelyabinsk School № 104 teacher, based on diagnostic of his professional difficulties, are present in the article.

Ключевые слова: персонализированная программа повышения квалификации, педагогическая диагностика, профессиональные затруднения, профессиональные потребности педагога

Personalized training program, educational diagnostics, professional difficulties, professional needs of the teacher.

Утверждение личностно ориентированной парадигмы в образовании в целом и, в частности, послевузовском, диктует необходимость персонализированного обучения педагогов и

выдвигает данную проблему в ряд наиболее актуальных и значимых. Это продиктовано общегосударственной политикой в сфере повышения квалификации работников – переход на персонифицированную систему повышения квалификации [3; 7; 9]. В этой связи, понимая, что повышение качества образовательных результатов обучающихся находится в прямой зависимости от уровня профессиональной квалификации педагогических работников, особую роль приобретает решение задачи оказания адресной помощи педагогу по преодолению его профессиональных затруднений, удовлетворения профессиональных потребностей. Что, в свою очередь, может быть возможно только при тщательном изучении видов и областей затруднений, особенностей проявления явных и скрытых профессиональных потребностей каждого отдельно взятого специалиста. Иными словами качественное проектирование персонифицированной программы повышения квалификации педагогов невозможно без тщательно проведенного диагностического исследования профессиональных затруднений и потребностей специалистов. Об осуществлении диагностики профессиональных затруднений и потребностей педагога как основания проектирования персонифицированной программы повышения квалификации пойдет речь в данной статье.

Педагогическая диагностика, как система методов и средств изучения профессионального уровня педагога, создает основу для выявления затруднений в его профессиональной деятельности, способствует глубокому осознанию знаний, умений, способностей и поиску новых, оптимальных методов и приемов профессиональной деятельности.

Диагностика позволяет определить те сильные стороны в деятельности и личности педагога, на которые можно опираться и которые необходимо развивать в индивидуальном стиле педагогической деятельности. Отметим, что проведение диагностики педагогической деятельности позволяет проводить работу с педагогическими кадрами в режиме активного регулирования, развития и коррекции. Качество такого регулирования, развития и коррекции напрямую зависит от успешности проведения диагностических исследований, и в первую очередь, от объективности при подборе диагностического инструментария.

В качестве источников информации о профессиональных затруднениях педагогов, прежде всего, необходимо использовать имеющиеся и применяемые в образовательной практике измерители уровней подготовки школьников, квалификации и профессионализма педагогов.

Обеспечить качественное исследование профессиональных затруднений и профессиональных потребностей педагогов возможно также через определение критериев и показателей, надежных методов и методик диагностирования. Для этого, в первую очередь, необходимо определиться с позицией относительно сущности понятия профессиональных затруднений педагога. С нашей точки зрения, логичнее всего прийти к пониманию этого феномена через обращение к понятиям «профессиональная компетентность», «профессиональное развитие» и «самореализация».

Понятие «профессиональная компетентность» и содержательные стороны составляющих ее компонентов достаточно обстоятельно раскрываются в современной психолого-педагогической литературе. Г. А. Козберг, А. К. Маркова, Ю. А. Савинков и др. [3; 7; 9].

Профессиональную компетентность (профессионализм) педагога, в данной статье, мы будем понимать как некую совокупность профессиональных компетенций, уточняя, что педагогическая компетенция не может пониматься как некая сумма профессиональных знаний и умений, по той причине, что она в значительной мере корректируется личностными ориентирами и ценностями педагога, личностными характеристиками обучающихся и другими обстоятельствами. Это значит, что говорить о компетенции педагога можно только в том случае, когда она проявляется в какой-либо конкретной педагогической ситуации. Иными словами, если в конкретной педагогической ситуации педагог затрудняется совершить целесообразное профессиональное действие, обеспечивающее адекватное и эффективное решение профессионально значимой задачи, то соответствующей педагогической компетенцией он не обладает. Подобные профессиональные проблемы при разрешении конкретной педагогической ситуации принято называть профессиональными затруднениями педагога. Следует уточнить, что, как показывает практика, профессиональные затруднения встречаются у

многих педагогов вне зависимости от их стажа, уровня квалификации, в любой из периодов их профессиональной деятельности.

Так, например, можно выделить затруднения педагогов на различных этапах профессионального развития, руководствуясь общепринятыми в педагогике подходами к этому процессу профессионализации:

1. Этап самоопределения, идентификации и адаптации.

2. Этап самовыражения, накопления опыта и создания индивидуального стиля деятельности.

3. Этап самоактуализации в совместной деятельности с учащимися.

Отметим, что профессиональное развитие на этих этапах происходит по причине рассогласования между актуальными психологическими (функциональными и операциональными) возможностями личности и требованиями конкретной профессиональной ситуации. Есть основание утверждать, что исход разрешения таких противоречий и рассогласований может быть как положительным, так и отрицательным, и напрямую зависит от готовности и способности педагога к активному выбору адекватных средств преобразования профессиональной деятельности либо самого себя как субъекта этой деятельности в процессе саморазвития.

Отсюда развитие профессионализма происходит одновременно по трем основным направлениям: претерпевает изменения профессиональное мировоззрение личности, вырабатывается индивидуально-личностный стиль деятельности, осваивается профессиональная культура. Своевременная и качественная диагностика особенностей их развития будет служить основанием проектирования условий, обеспечивающих личностно-профессиональное развитие педагога. Более подробно виды и области профессиональных затруднений педагога в ходе его личностно-профессионального развития описаны в Методических рекомендациях «Управление разработкой и реализацией персонализированных программ повышения квалификации» [1; 4; 6; 8; 12].

В данной статье, в качестве примера, обозначим краткий перечень диагностируемых на этапе самоопределения, идентификации и адаптации профессиональных затруднений педагогов:

– низкий уровень рефлексивных и прогностических способностей;

– преобладание деловой и личностной направленности над коммуникативной;

– низкий уровень мотивации достижения;

– низкие или очень высокие, слабо дифференцированные показатели «Я в профессии в настоящем» и «Я в профессии в будущем» и т. д.

Анализ профессиональных затруднений на различных этапах личностно-профессионального развития педагогов позволяет классифицировать их по некоторым направлениям профессиональной деятельности. Так, представляется возможным определить затруднения в области:

– правил и норм педагогической деятельности, в том числе и требований, предъявляемых к ней в конкретном образовательном учреждении;

– определения профессионально-значимых качеств, позволяющих быть эффективным педагогом у себя в образовательном учреждении;

– целеполагания (определения целей обучения, воспитания, развития учащихся);

– содержания преподаваемого предмета;

– содержания дополнительного образования детей;

– знания психолого-педагогических особенностей учащихся;

– методики инновационной, исследовательской деятельности;

– непрерывного профессионального педагогического образования, включая способы самообразования.

Все обозначенные профессиональные затруднения педагогов логично будет отнести к группам: общепедагогические, психолого-педагогические, научно-теоретические, методические и коммуникативные. Собственно эти группы профессиональных затруднений и будут являться, с нашей точки зрения, критериями диагностики профессиональных затруднений педагогов.

Ведя разговор о профессиональных затруднениях педагога, о совершенствовании качества педагогической деятельности мы, так или иначе, выходим на проблемы мотивации педагогической деятельности, диагностику профессиональных потребностей специалистов. К этой сфере относятся проблемы, связанные с ответом на вопрос: «Ради чего работает педа-

гог?»). Важно осознавать, что эти проблемы имеют психологический аспект мотивации труда педагога (А. Г. Здравомыслов и В. С. Ядов, А. Н. Леонтьев, А. Маслоу, Х. Хекхаузен и др.) [1; 4; 6; 8; 12].

Под профессиональными мотивами и потребностями педагогов мы понимаем такие мотивы, которые подвигают субъекта к совершенствованию собственной деятельности – ее способов, средств, форм, методов и т. п., то есть мотивы и потребности педагога, дающие ему профессиональный рост.

В педагогической деятельности, также как и любой другой, можно обозначить функции мотивов: структурирующая, смыслообразующая, побудительная, направляющая, организующая, ориентировочная, энергетическая, регуляторная, целеобразующая, целемоделирующая, преградная и др. На основе анализа этих функций в динамической модели мотивации, выделяют содержание, направленность, значимость, динамичность, эмоциональность, установочные и волевые свойства; планомерность деятельности, отбор и согласование побудителей, условий и средств деятельности под влиянием системы ценностных ориентаций личности; включение познавательных процессов в оценочный механизм и выработку стратегии удовлетворения потребности, при решении мыслительных задач; построение в сознании образа предмета потребности [4; 8; 12]. Мы намеренно привели достаточно объемный список функций мотивов личности для осознания того, что мотивационная сфера личности педагога является многокомпонентным, многоуровневым, динамическим образованием и такая полимотивированность деятельности педагога представляет достаточно значимую проблему в диагностировании в связи с тем, что многие мотивы и потребности педагога носят неявный, скрытый характер самой личности.

Понимая тот факт, что педагогическая деятельность является весьма сложной и поэтому обычно вызывается несколькими профессиональными мотивами, потребностями, различающимися по силе, личной и социальной значимости, при диагностике педагогов целесообразнее ориентироваться на полимотивированность педагогической деятельности. Это явление в педагогической деятельности обычное: учитель может хорошо работать ради достиже-

ния высоких результатов, но в то же время удовлетворять другие свои потребности (признание коллег, моральное и материальное поощрение и др.). Отсюда немаловажно, изучая потребности и мотивы педагога, организовывать их комплексное диагностирование, позволяющее получить объективную картину мотивационной сферы.

Для этого, в первую очередь, выделим основные потребности и мотивы профессиональной деятельности педагога, наиболее часто упоминаемые в психолого-педагогической литературе:

- профессионально-педагогические,
- познавательно-образовательные,
- интеллектуально-развивающие,
- мотивы долга,
- коммуникативные,
- эмоциональные,
- честолюбия,
- идентификационные,
- материально-практические [5].

Выше уже подчеркивалось, что профессиональная деятельность педагога характеризуется множественностью предметов, отражающих ее специфику, поэтому вряд ли возможно составить оптимальный перечень побуждающих ее мотивов, описать все потребности.

Обеспечивая комплексность диагностирования профессиональных мотивов и потребностей педагога, необходимо:

1. Изучать наличие положительного отношения специалиста к своей профессии в целом.
2. Рассматривать совокупность мотивов, побуждающих его к деятельности (познавательные, прагматические, мотивы достижения, широкие социальные и др.).
3. Исследовать потребности педагога в профессиональном развитии:
 - потребность в обосновании (смысле) профессионального развития;
 - потребность в самостоятельности при осуществлении развития;
 - потребность в учете его жизненного и профессионального опыта;
 - наличие осознанной назревшей необходимости в изменениях содержания, способов или стиля собственной деятельности;
 - четкую практическую направленность содержания и форм деятельности в процессе повышения профессионализма [10].

Решить задачу получения нужной в достаточном объеме информации о профессиональных затруднениях педагогов возможно на основе информационного мониторинга. В качестве источников информации целесообразно использовать, прежде всего, имеющиеся и применяемые в образовательной практике измерители уровней подготовки учащихся, квалификации и профессионализма педагогов. Накапливаемую таким образом информацию о профессиональных затруднениях и потребностях педагогов необходимо систематизировать по применимости к одной из пяти основных областей затруднений, вычлененных нами на основе групп компетентностей педагогов: общепедагогической, научно-теоретической, методической, психолого-педагогической и коммуникативной.

Выделение профессиональных затруднений по принадлежности к одной из пяти составляющих профессиональной компетентности педагога позволяет с достаточной степенью точности определить трудности в содержании профессиональных знаний, необходимых педагогу для формирования той или иной профессиональной компетенции, а также составить полимотивационный профиль профессиональных потребностей специалиста.

В то же время систематизация массива выявленных профессиональных затруднений дает возможность не только уточнить содержание необходимых профессиональных знаний для преодоления имеющихся профессиональных затруднений и на этой основе начать формирование недостающих профессиональных компетенций, но и сформулировать образовательную цель, которая должна быть представлена в виде компетенции, отсутствующей в профессиональном арсенале педагога, определиться с контрольными процедурами, позволяющими оценить эффективность образовательного процесса, то есть, по существу, создать персонализированную программу курсов повышения квалификации.

Учитывая, что педагогическая практика предельно персонализирована, заметим, что к каждой педагогической проблеме диагностирования профессиональных затруднений и потребностей педагога разработать диагностический инструментарий не представляется возможным.

Однако диагностический инструментарий для оценки профессиональных затруднений педагогов должен быть проведен тщательно и грамотно. Подбирая диагностические методики, следует руководствоваться соответствием диагностических процедур современным достижениям педагогической науки и практики, целенаправленностью, адресностью; учитывать возможность использования результатов педагогической диагностики в дальнейшей деятельности педагога, руководителя; изучить конкретного педагога во взаимосвязи с педагогическим коллективом, соответствие диагностических процедур системности и непрерывности личности и деятельности педагога.

Целесообразно придерживаться специфических требований к психолого-педагогическим диагностическим методикам разного типа. При этом используемый диагностический инструментарий в целом должен обеспечивать:

1. Комплексное диагностирование затруднений профессиональной деятельности педагога на основе системы внутреннего и внешнего контроля качества собираемых данных.

2. Системное обоснование блоков всех используемых диагностических методик.

3. Использование прошедшего апробацию и стандартизацию диагностического инструментария.

4. Оперативность получения выводов и разработки рекомендаций, обработку и хранение информации [4; 8; 12].

Диагностический инструментарий должен обеспечивать достоверность результатов через содержательную валидность предлагаемых диагностических комплексов; строгое соблюдение процедур сбора и анализа исследовательских данных; надежность и эффективность предложенных методик, выраженных в проверяемых баллах, коэффициентах.

Специфика грамотно подобранного диагностического инструментария для изучения профессиональных затруднений и потребностей педагогов заключается в задачах, стоящих перед их пользователями, в характере изучаемых объектов диагностики и принципов построения процедуры диагностирования, вытекающих из исходных теоретических позиций. При подборе диагностического инструментария необходимо руководствоваться тем, что выбранные методики должны способствовать:

- выявлению личностных качеств педагога, влияющих на учебно-воспитательный процесс;
- определению положительных и отрицательных сторон личности педагога;
- фиксации профессионально необходимого уровня компетенций педагога;
- разработке критериев эффективности работы педагога.

Анализ результатов должен способствовать формированию персонифицированных программ повышения квалификации педагогов [2; 5].

Информацию о профессиональных затруднениях педагога целесообразней всего фиксировать в «Карте комплексной диагностики профессиональных затруднений и потребностей педагогов» (далее Карта) [11].

Цель Карты – упорядочить и оптимизировать оценивание затруднений в профессиональной деятельности педагога, придать оценке максимально комплексный и всесторонний характер и объективизировать с помощью суммарного балла, который основывается на многих параметрах и может быть выражен количественно. Карта позволяет, помимо количественного, произвести качественный анализ затруднений и потребностей педагога в той или иной области его профессиональной деятельности.

Такая Карта может быть структурирована по трем позициям. Первая позиция представлена диагностическими блоками, определяющими области профессиональных затруднений педагогов. Вторая позиция позволяет в составе диагностических блоков выделить содержание профессиональных затруднений педагогов. Третья – через диагностические параметры раскрывает показатели оценки профессиональных затруднений и потребностей педагога.

Работа с Картой осуществляется через последовательное оценивание профессиональных затруднений и потребностей педагогов с позиции «три» к позиции «один» и производится в три этапа.

На первом этапе осуществляется анализ и оценка каждого показателя в отдельности. Вторым этапом заполнения карты служит подсчет суммы баллов по всем показателям отдельно взятого содержательного аспекта профессиональных затруднений педагога и нахождение среднего арифметического балла по этому содержательному аспекту. На третьем этапе делается вывод в целом о наличии некоторых про-

блем в отдельно выделенной изучаемой области профессиональных затруднений потребностей педагога. Завершающий этап работы с картой состоит в анализе комплекса профессиональных затруднений и потребностей педагога, разрабатываются рекомендации по их преодолению (нивелированию).

Далее, в качестве примера, приведем анализ результатов диагностики профессиональных затруднений и потребностей педагога МАОУ СОШ № 104 г. Челябинска, осуществленных в сентябре 2012 г. по описанной выше Карте.

Результаты исследования профессиональных затруднений и потребностей И. И. И, а также экспертное заключение специалистов МАОУ СОШ № 104 г. Челябинска подтвердили наличие высокого уровня профессиональной компетентности данного педагога. Иными словами, И. И. И находится на этапе самоактуализации своего личностно-профессионального развития. Это характеризуется слабым проявлением профессиональных затруднений в области общепрофессиональной и методической компетентности, сложившимся системным представлением о работе классного руководителя, ее предмете, позволяет, по мнению экспертов, реализовывать организаторскую и конструктивно-проектирующую функции деятельности классного руководителя.

Наряду с этим отмечается, что существует ряд профессиональных затруднений, хотя и проявляющихся редко и недостаточно выраженных, но оказывающих влияние на качество профессиональной деятельности педагога. Это касается ряда критериев в таких областях профессиональных затруднений, как психолого-педагогическая и научно-теоретическая. А именно, на допустимом уровне педагог владеет знаниями о роли психолого-педагогической диагностики в развитии учащихся, ориентируется в методах оценки развития различных сторон личности обучающегося. Периодически испытывает слабо выраженные затруднения при выборе методов научного познания, понимания их сущности методов, возможности использования для организации эффективного процесса воспитания обучающихся.

Наличие вышеназванных профессиональных затруднений способствуют тому, что данный педагог демонстрирует критический уровень коммуникативной компетентности в це-

лом и по позициям: выделение существенных связей и отношений, проведение сравнительного анализа; умение организовывать и проектировать межличностные контакты, общение (в том числе в поликультурной среде) и совместную деятельность родителей и учащихся. В частности, частое проявление профессиональных затруднений при осуществлении коммуникативного взаимодействия с различными субъектами воспитательного процесса может способствовать замедлению темпа развития индивидуальности обучающихся, их инициативности, самостоятельности; возникновению сложностей при осуществлении партнерского взаимодействия с различными субъектами образовательного процесса в режиме диалога; могут привести к эмоциональному выгоранию педагога. Предположение о тенденции к возникновению эмоционального выгорания подтверждается результатами экспертной оценки – констатируется наличие эмоционального истощения.

Важно выделить, что нарушения в коммуникативном взаимодействии с субъектами образовательного процесса, а также тенденция к возникновению эмоционального выгорания затрудняют процесс дальнейшего личностно-профессионального развития: педагог не испытывает трудностей с обобщением своего богатого профессионального опыта. Испытывает затруднения в его распространении, трансляции.

Таким образом, результаты диагностического исследования профессиональных затруднений И. И. И показали, что данный педагог испытывает профессиональные затруднения, проявляющиеся редко и недостаточно выражено, в психолого-педагогической и научно-теоретической областях и на критическом уровне в коммуникативной области. В частности, при проектировании и реализации персонализированной программы педагога по его профессиональному развитию в качестве классного руководителя необходимо обратить усиленное внимание:

- на овладение знаниями о роли психолого-педагогической диагностики в развитии учащихся;
- на ориентировку в методах оценки развития различных сторон личности обучающегося;

- на понимание сущности современных методов организации эффективного процесса воспитания обучающихся;

- на выделение существенных связей и отношений, проведение сравнительного анализа при организации и проектировании межличностных контактов, общения (в том числе в поликультурной среде) и совместной деятельности родителей и учащихся;

- на профилактику эмоционального выгорания.

Характеристика профессиональных потребностей педагогического работника. Для обеспечения комплексности диагностирования было осуществлено исследование профессиональных потребностей И. И. И. Итогом данного среза явилось определение ведущих групп потребностей, к которым отнесены мотивы, чувства и эмоции, воля.

В результате, были вычленены внутренние мотивы, с нашей точки зрения, динамической модели доминирующих потребностей педагога:

- стремление обеспечить развитие личности каждого ребенка;

- отношение к коллективу: коллективизм, активность в делах коллектива; честность, справедливость; общительность, коммуникабельность;

- настойчивость (способность достигать поставленной цели и доводить принятые решения до конца);

- удовлетворенность результатами педагогического труда.

В итоге этот полимотивированный профиль позволил провести корреляцию между потребностями и профессиональными затруднениями И. И. И. Таким образом, было выявлено соответствие профессиональных затруднений и профессиональных потребностей педагога.

Итак, при разработке персонализированной программы повышения квалификации следует учитывать то, что И. И. И нуждается:

- в овладении приемами диагностик развития различных сторон психики личности, педагогической диагностики уровня сформированности УУД учащихся;

- в рассмотрении методов научного познания, понимания их сущности, возможности использования для организации эффективного процесса воспитания обучающихся;

– в профилактике профессионально-эмоционального выгорания; в приобретении знаний и умений разрешать межличностные конфликты.

Данный пример анализа результатов диагностики профессиональных затруднений и потребностей педагога МАОУ СОШ № 104 наглядно демонстрирует еще один важный аспект, о котором не велась речь в статье: исследование данной области педагогической деятельности должно включать разработку рекомендаций по составлению персонифицированной программы повышения его квалификации и совершенствованию профессиональной деятельности.

Многообразие материалов, полученных при проведении диагностического исследования профессиональных затруднений и потребностей педагогов, требует упорядочения и системы в их анализе. Сам же анализ результатов, приобретенных по средствам диагностических процедур, является наиболее значимым этапом процедуры диагностирования.

Считаем необходимым выделить две важные, с нашей точки зрения, особенности педагогической диагностики. Измерение уровней профессиональных затруднений и потребностей педагогов при повторении диагностических процедур приводит к систематическим смещениям результатов, вызываемым различными факторами, такими как усталость испытуемого или его научение в процессе предыдущих измерений. Вторая особенность педагогической диагностики определяется огромной сложностью и системностью изучаемых объектов. В них, вместо линейных, однонаправленных причинно-следственных связей, возникает намного более сложная, нелинейная структура взаимосвязей, в которой все связано со всем через петли положительных и отрицательных обратных связей. Учет этих особенностей, а также систематически организованное исследование обеспечивают состоятельность диагностической системы, возможность получения объективных данных. Объективность полученной при диагностике информации, помимо системности, достигается комплексным подходом, разнообразием использования качественного диагностического инструментария, многоуровневым подходом (оценка профессиональных затруднений педагога дается его учащимися, экспертами из числа коллег, членами админи-

страции образовательного учреждения, самим педагогом, родителями учащихся).

В качестве примера обратимся к проекту эффективного процесса повышения квалификации педагога МАОУ СОШ № 104 г. Челябинска И. И. И, результаты диагностики профессиональных затруднений и потребностей которой были представлены ранее. По результатам исследования была спроектирована персонифицированная программа в 2012–2013 учебном году, направленная на решение следующих задач:

– овладение приемами диагностик развития различных сторон психики личности, педагогической диагностики уровня сформированности УУД учащихся;

– изучение методов научного познания, понимания их сущности, возможности использования для организации эффективного процесса воспитания обучающихся;

– профилактика профессионально-эмоционального выгорания, приобретение знаний и умений разрешать межличностные конфликты.

Определение учебных модулей происходило на заседании научно-методического совета школы. Для разрешения задачи овладения приемами диагностик развития различных сторон психики личности, педагогической диагностики уровня сформированности УУД учащихся педагогу предложен ряд мероприятий. Эти мероприятия позволят освоить психологические особенности детей 11–17 лет; диагностику развития различных сторон психики личности; педагогическую диагностику уровня сформированности УУД учащихся.

Для преодоления затруднения в методах научного познания, понимания их сущности, возможности использования для организации эффективного процесса воспитания обучающихся совместно с классным руководителем И. И. И отобрано следующее содержание: особенности, типы, виды исследовательской деятельности учащихся; технологии, способы, приемы организации самостоятельной, исследовательской деятельности учащихся на уроке и внеурочной деятельности. Организация работы с одаренными детьми в классном коллективе.

Для профилактики профессионально-эмоционального выгорания, приобретения знаний и умений разрешать межличностные конфликты требуется активизация участия педагога в деятельности творческих и рабочих групп, про-

хождения тренинга личностного роста и развития эмоциональной устойчивости.

Далее педагогом И. И. И был осуществлен выбор учреждений для повышения квалификации, получено экономическое обоснование этого выбора.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что для проектирования персонифицированных программ повышения квалификации педагогов, в основном, диагностируются профессиональные затруднения и потребности педагогов через области профессиональной деятельности, описанные выше, или следующие аспекты педагогической деятельности:

1. Управленческий аспект: как планирует, анализирует, контролирует и регулирует процесс взаимодействия с учащимися.

2. Психологический аспект: как влияет личность педагога на учащихся, воспитанников, как учитывает индивидуальные особенности воспитанников, определяет и создает мотивацию.

3. Педагогический аспект: какие применяет технологии, методы, приемы и способы.

При таком подходе затруднения и потребности педагогов в их профессиональной деятельности рассматриваются как исполнение исследовательских операций, которые приводят к успешному решению целей обучения, воспитания и развития учащихся. В итоге, диагностика и научно-обоснованный анализ результатов исследования профессиональных затруднений и потребностей педагогов являются основой совершенствования воспитательно-образовательного процесса и основанием проектирования персонифицированной программы повышения квалификации.

Литература

1. Здравомыслов, А. Г. Потребности, интересы, ценности / А. Г. Здравомыслов, В. С. Ядов, – М. : Политиздат, 1986.

2. Казарицкая, Т. А. Компетентность учителя: инструментарий оценки и самооценки / Т. А. Казарицкая // Директор школы. – 2004. – № 6. – С. 16–24.

3. Козберг, Г. А. Формирование профессиональной компетентности учителя в первоначальной педагогической деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г. А. Козберг. – Воронеж, 2000.

4. Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы, эмоции / А.Н. Леонтьев. – М.: Академия, 2004. – 121 с.

5. Лукьянова, М. Д. Теоретические аспекты проблемы развития способности учителя к самоанализу в процессе работы / М. Д. Лукьянова // Педагогика. – 2005. – № 10. – С. 56–61.

6. Маслоу, А. Г. Мотивация и личность / А. Г. Маслоу. – СПб. : Питер, 2007. – 352 с.

7. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М., 1996.

8. Мотивация и поведение человека в сфере труда : сб. науч. трудов. – М., 1990. – 478 с.

9. Савинков, Ю. А. Проектирование региональной системы повышения квалификации педагогов на основе новых информационных технологий : моногр. / Ю. А. Савинков. – Воронеж : изд-во ВГУ, 2003.

10. Тришина, С. В. Информационная компетентность специалиста в системе дополнительного профессионального образования / С. В. Тришина, А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос», 22 ноября 2004 [Электронный ресурс] / URL: <http://www.eidos.ru/journal/2004/0622-09.htm> [дата обращения: 13.09.2012].

11. Управление разработкой и реализацией персонифицированных программ повышения квалификации : метод. реком. / под. ред. М. И. Солодковой. – Челябинск : изд-во ЧИППКРО, 2011. – 196 с.

12. Хекхаузен, Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен. – СПб. : Речь, 2001. – 240 с.

УДК 371.1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОЦЕССОВ УПРАВЛЕНИЯ РЕАЛИЗАЦИЕЙ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

А. В. Ильина, В. П. Овсянникова, Е. Д. Владимирова

Аннотация. В условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов проблема управления реализацией основной образовательной программы школы приобретает особое значение. В статье рассмотрены теоретические и практические аспекты моделирования рассматриваемого процесса. В педагогических исследованиях последнего времени все чаще обращаются к методу построения моделей, так как он позволяет объединить эмпирическое и теоретическое знания. При конструировании модели управления реализацией основной образовательной программы школы мы опирались на комплекс научно-исследовательских подходов, доминирующих в современной науке. Рассмотренные в статье теоретико-методологические основания позволили педагогическому коллективу МБОУ СОШ № 125 с углубленным изучением математики г. Снежинска разработать и внедрить модель управления реализацией основной образовательной программы, которая состоит из четырех взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов: целеполагающего; организационно-содержательного; диагностико-результативного; функционального.

The issue of school basic educational program's management is gained a special importance on terms of Federal State Educational Standards' implementation. Theoretical and practical aspects of concerned process modeling are considered in this article. In pedagogical studies of the last time it is increasingly turning to the method of model-building, as it allows combining empirical and theoretical knowledge. In constructing the model of management of implementation of the basic educational program of school, we have relied on a complex of scientific-research approaches, which are dominant in the modern science. The discussed theoretical-methodological foundation has been allowed the pedagogical collective of the school № 125 of Snezhinsk with the profound study of mathematics to develop and introduce a model of managing the implementation

of the basic education program, which consists of four interrelated and interdependent components.

Ключевые слова: федеральные государственные образовательные стандарты, управление реализацией основной образовательной программы школы, моделирование процессов управления.

Federal State Educational Standards, school basic educational program's management, management's process modeling.

Одним из ведущих нормативно-правовых документов новых образовательных стандартов является основная образовательная программа соответствующей ступени обучения. Проблемно-ориентированный анализ образовательной среды МБОУ СОШ № 125 с углубленным изучением математики г. Снежинска, являющейся площадкой реализации совместного с ГБОУ ДПО ЧИППКРО научно-прикладного проекта, позволил выделить ряд проблем управленческого характера, имеющих место в данном учреждении, что и послужило основанием для разработки управленческого механизма реализации основной образовательной программы школы.

В педагогических исследованиях последнего времени все чаще обращаются к методу построения моделей, так как он позволяет объединить эмпирическое и теоретическое знания. Таким образом, говоря о модели управления реализацией основной образовательной программы, предварительно необходимо определить, что мы подразумеваем под понятием «модель».

В философской и научно-педагогической литературе данное понятие рассматривается с нескольких позиций. Число истолкований понятия «модель» насчитывает несколько десятков.

В философии «модель» рассматривается как метод исследования объектов на их моделях – аналогов определенного фрагмента при-

родной или социальной реальности; построение и изучение моделей реально существующих предметов и явлений и конструируемых объектов, а также как метод опосредованного практического или теоретического оперирования объектом, при котором исследуется непосредственно не сам интересующий нас объект, а используется вспомогательная естественная или искусственная система, находящаяся в определенном объективном соответствии с познаваемым объектом, способная замещать ее на определенных этапах познания и дающая при ее исследовании, в конечном счете, информацию о самом моделируемом объекте.

В «Педагогическом энциклопедическом словаре» под моделью подразумевают аналог определенного фрагмента природной или социальной реальности.

А. З. Зак моделью считает замещение изучаемого объекта другим специально для него созданным.

В работе В. М. Полонского модель выступает в качестве теоретического метода исследования процессов и состояний при помощи их реальных (физических) или идеальных, прежде всего, математических, моделей [13].

На модель, по мнению М. К. Мамардашвили [15], как бы нанизывается вся масса эмпирически наблюдаемых свойств и связей действительности, которые в этом случае берутся научно, а не каким-либо иным возможным для создания образом; человек оказывается исследователем по отношению к ним.

Н. Н. Моисеев характеризует модели следующим образом: «Любое абсолютное знание, абсолютная истина... познается через бесконечную асимптотическую цепочку истин относительных, приближенно отражающих те или другие черты объективной реальности... Эти относительные истины и называются моделями» [11]. Схожие определения или описания моделей даются и другими учеными. М. Е. Дуранов, В. И. Жернов, О. В. Лешер [8] отмечают, что в педагогическом исследовании модель отражает систему элементов, воспроизводящих стороны, связи, функции, условия функционирования педагогического процесса.

Для нас наиболее полным и приемлемым является понятие модели В. А. Штоффа, который определяет ее как такую мысленно представленную или материально реализованную

систему, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об объекте [15].

Исходя из того, что существует множество трактовок понятия «модель», классифицировать модели можно по различным признакам. Так, Г. В. Суходольский предлагает классифицировать модели по следующим признакам:

- по степени полноты моделирования: модели обобщенные и частные, абстрактные и конкретные, полные и неполные, точные и приближенные, адекватные и неадекватные;
- по особенностям моделирующей системы: человеческие, автоматные и машинные модели;
- по назначению: теоретические и практические, научно-исследовательские, экспериментальные, игровые, учебные и т. п. модели;
- по средствам моделирования: вещественные и символические; модели, относящиеся к различным научным областям;
- по способу моделирования: аналитические и схоластические, аналоговые и дискретные, статические и динамические.

Слово моделирование производно от слова модель и означает разработку, создание модели. Тем не менее, отдельные ученые моделирование истолковывают или как изучение сложных явлений путем разработки и исследования их моделей [4], или как особый вид эксперимента в научном познании, в результате которого создается или исследуется некоторая модель [5].

Как отмечает И. П. Подласый, главное преимущество моделирования – целостность представления информации. Моделирование основывается на синтетическом подходе: вычленяет целостные системы и исследует их функционирование.

Разделяя точку зрения А. Н. Леонтьева, Э. Н. Джафарова, под моделированием мы понимаем «систему преобразований, производимых над некоторой... концептуальной схемой и приводящих к построению новой концептуальной схемы, стоящей в определенных (модельных) отношениях к исходной; при этом вопрос о степени адекватности моделируемой концептуальной системы ее реальной фактологии не затрагивает вовсе» [10].

В педагогической науке моделирование используется для решения таких задач, как:

а) оптимизация структуры учебного материала; б) улучшение планирования учебного процесса; в) управление познавательной деятельностью; г) управление учебно-воспитательным процессом; д) диагностика, прогнозирование, проектирование обучения.

Таким образом, построение модели представляет собой установление определенных отношений – аналогий между явлениями (процессами) на основе превращения более простого по структуре и содержанию явления (процесса) в модель более сложного. В этом случае осуществляется воспроизведение наиболее значимых для исследования характеристик некоторого объекта на специально созданном объекте – модели.

Проанализировав существующие типы моделей, мы пришли к выводу, что целям нашей работы наиболее отвечает модель структурно-функционального типа, что позволяет отразить системный состав элементов процесса; воспроизводящие элементы системы; характер связей между элементами системы; функции, выполняемые элементами и моделью в целом.

При конструировании модели управления реализацией основной образовательной программы школы мы опирались на комплекс научно-исследовательских подходов, доминирующих в современной науке. Отметим, что наряду с понятием принцип, в научных исследованиях широко используется понятие «подход», рассматриваемое в качестве способа познания и принципа изучения и организации процессов, которое выполняет интегративную функцию.

С точки зрения науковедения подход представляет собой комплекс парадигматических (онтологическая картина мира, схема и описание объектов), синтагматических (способы и методы доказательства, аргументации, языки описания, объяснения и понимания) и прагматических (цели и ценности, предписания, разрешенные и запрещенные формы употребления синтагмы и парадигмы) структур и механизмов в познании и (или) практике, характеризующий конкурирующие между собой (или исторически сменяющиеся друг друга) стратегии и программы в науке, политике или организации жизнедеятельности человека [13].

Как отмечают В. С. Готт, Э. П. Семенюк и А. Д. Урсул [6], подход к познанию в науке –

это логико-гносеологическое и методологическое образование, предельно строго выражающее только направленность научного исследования, принципиально лишённое какого бы то ни было ограничения и даже четкой фиксации тех средств, которыми ведется исследование.

Таким образом, подход представляет собой комплекс принципов и методов, систему понятий, выполняющих, прежде всего, методологическую функцию. Как известно, принципы выводятся из закономерностей, теорий и практики, в результате чего они объективны по происхождению. В итоге принципы выступают как связующее звено между теорией и практикой. То есть принципы являются основополагающими требованиями, определяющими общее направление учебно-воспитательного процесса, его цели, содержание и методику организации. Следовательно, так как подход не имеет четких границ применения, он может выступать как принцип познания.

Анализ научно-педагогической литературы показал, что рассмотрение проблемы управления реализацией основной образовательной программы можно осуществлять с позиций следующих научных принципов:

- 1) личностно ориентированного подхода;
- 2) деятельностного подхода;
- 3) рефлексивного подхода;
- 4) интегративного подхода.

Реализация положения о достижении обучающимися планируемых результатов освоения основной образовательной программы на всех этапах учебной деятельности с учетом индивидуальных личностных особенностей школьников осуществляется на основе личностно ориентированного подхода. Личностный аспект в данном подходе позволяет акцентировать внимание на достижении личностных результатов освоения ООП, что обеспечит возможность формирования самореализации познавательных, коммуникативных и регулятивных универсальных учебных действий.

Личностно ориентированный подход в русской педагогике сформировался в середине XIX века. Данный подход способствует ориентации школьников в учебно-познавательной деятельности, познавательных и иных ценностях. Ценностные ориентации отражают интересы личности и определяют направленность ее деятельности.

Н. А. Менчинская [3], В. В. Давыдов [7] к содержанию педагогического процесса, основанного на использовании личностно ориентированного подхода, относят:

- а) взаимодействие субъектов образовательного процесса;
- б) знания в форме понятий, идей, закономерностей и теорий;
- в) умения интеллектуальной и предметно-практической деятельности;
- г) ориентацию в познавательных ценностях.

На основе личностно ориентированного подхода осуществляется развитие личностно-смысловой сферы школьника, проявляющееся в отношении к самостоятельной познавательной деятельности. В нашем исследовании данный подход рассматривается как принцип организации образовательного процесса. Исходя из этого, разделяя точку зрения И. С. Якиманской, нами были определены основные требования к разработке дидактического обеспечения личностно ориентированного образовательного процесса в школе:

- 1) учебный материал учебных предметов должен обеспечить выявление содержания субъектного опыта обучающихся, включая опыт предшествующего обучения;
- 2) организация учебного процесса должна быть направлена на усвоение инвариант знаний через преобразование субъектного опыта;
- 3) субъектный опыт школьника должен постоянно согласовываться с научным содержанием инвариант знаний;
- 4) активное стимулирование обучающегося к самостоятельной познавательной деятельности, содержание и формы которой должны обеспечить возможность самообразования, саморазвития, самовыражения в ходе овладения знаниями;
- 5) вариативность в преподавании, которая должна обеспечить возможность выбора содержания изучаемого материала, видов и форм выполнения заданий, решения задач;
- 6) учебная деятельность должна давать возможность выявить и оценить способы самостоятельной познавательной деятельности, использующиеся им при изучении нового учебного материала;
- 7) организация учебной деятельности должна способствовать развитию универсальных учебных действий;

8) обеспечение контроля, оценки и рефлексии процесса учения как субъектной деятельности.

Таким образом, основной процессуальной характеристикой обучения на основе личностно ориентированного подхода становится учебная ситуация и учебная задача, способствующие актуализации личностных функций школьников. При этом, как отмечает Е. А. Корчагин, личностный подход дает конкретные педагогические технологии, обеспечивающие целостно-личностное развитие обучающихся. Выбор данных технологий зависит от того, насколько личностно значимо для школьника учение. При этом технология рассматривается как способ реализации содержания обучения, предусмотренного учебными программами, включающий в себя систему форм, методов и средств обучения, благодаря которым обеспечивается наиболее эффективное достижение тех или иных поставленных целей.

Универсальные учебные действия – качества, формируемые в деятельности. Исходя из этого, в работе одним из принципов их формирования является деятельностный подход. В основе данного подхода лежит утверждение о том, что усвоение личностью специального опыта осуществляется в процессе собственной деятельности. При этом школьник становится подлинным субъектом обучения, если активно участвует в учебно-познавательной деятельности. Потребности и цели деятельности выступают источником развития различных видов человеческой деятельности. Учебно-познавательная деятельность выступает как часть общечеловеческой деятельности, имеющей познавательную направленность и включающей овладение знаниями и умениями, ориентацию обучающихся в терминальных и инструментальных ценностях.

В философии деятельность рассматривается как специфически человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет ее целесообразное изменение и преобразование [13]. Таким образом, деятельность предполагает осуществление определенных действий, направленных на достижение поставленных целей, имеющих мотивы совершения данной деятельности. Так как результатом деятельности являются ее продукты, у познавательной деятельности это зна-

ния, умения и навыки, то можно говорить о процессуальном характере деятельности.

Предметом моделирования послужила управленческая деятельность педагогических работников по реализации основной образовательной программы. В этом случае учебно-познавательная деятельность представляется нам как организованная учителем познавательная и учебно-практическая деятельность школьников, направленная:

- на формирование самостоятельности мышления, способностей к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации;
- на развитие познавательных способностей и активности, их творческой инициативы, самостоятельности, ответственности и организованности;
- на развитие исследовательских навыков;
- на систематизацию и закрепление полученных теоретических знаний и практических умений;
- на углубление и расширение теоретических знаний и пр.

Анализ научной психолого-педагогической литературы по проблеме управления образовательным процессом дал возможность определить дидактические принципы субъектной деятельности при формировании универсальных учебных действий:

- принцип восхождения к новому знанию в процессе самостоятельного поиска, посредством которого раскрывается логика учения, то есть учение превращается в процесс развития и углубления личностного опыта обучающегося;
- принцип активности и самостоятельности школьников в учении, в основе которого лежит двухфазная деятельность: его познавательная самостоятельность поднимается до уровня перехода познаваемого объекта из усвоенной системы связей в другую совокупность отношений, на основе чего выявляются скрытые свойства;
- принцип рефлексии, обеспечивающий анализ и уточнение целей самостоятельной деятельности, расчленение знания на инварианты и осознание роли каждого элемента.

Обучение на основе выполнения и освоения различных видов деятельности превращается в активный учебно-познавательный процесс, перемещающий акцент с информирования обучающихся на самоовладение знаниями и умениями в процессе учения. Сам процесс ак-

тивизации познавательной деятельности состоит из: а) актуализации проблем, идей изучаемого материала и самой самостоятельной познавательной деятельности; б) преемственного раскрытия идей, формирования понятий, общих учебных, обобщенных и специальных умений в процессе самостоятельной познавательной деятельности; в) организации самостоятельной познавательной деятельности школьников на основе ценностных ориентаций.

Существенным моментом деятельностного аспекта обучения является рефлексия обучающихся по поводу имеющихся у них знаний, условий их функционирования и применения на основе самоанализа. Данный момент послужил необходимым условием для рассмотрения рефлексивного подхода.

Термин «рефлексия» обозначает обращение назад, отражение чего-либо, размышление, сомнение в чем-либо.

В философии рефлексия рассматривают с двух позиций: как природный процесс отражения, познания, имеющий обратное движение; как человеческое мышление, исследующее само себя, оборачивающееся на себя.

В психологии рефлексия рассматривается как не просто знание или понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают «рефлектирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные представления.

Значимость рефлексивного подхода состоит в том, что он лежит в основе гуманистической педагогики, так как обращен к внутреннему миру человека, к его потенциальным возможностям, раскрываемым им самим. В учебном процессе рефлексия проявляется в направленной деятельности, в активном взаимодействии субъекта с объектом познавательной деятельности. При этом рефлексивный подход в управлении проявляется в: а) самоопределении целей данной деятельности; б) выборе форм и методов достижения целей моделирования; в) самоанализе деятельности; г) сравнении полученных результатов с предварительно принятой целью деятельности; д) самооценке результатов деятельности; е) самокоррекции деятельности на основе самооценки и изменении отношения к управленческому процессу в целом.

Универсальные учебные действия – интегративные качества личности. Одним из аспек-

тов их успешного формирования, на наш взгляд, является организация управления реализации основной образовательной программы на основе интегративного подхода.

Анализ научной психолого-педагогической литературы показывает, что в педагогической науке не сложилось единого понимания сущности интеграции, связанной с полифункциональностью данного понятия.

В философии понятие «интеграция» рассматривается с двух сторон – как процесс и как результат разрешения каких-либо противоречий через установление связей. Таким образом, в философском понимании интеграция представляется как конечная и высшая ступень взаимосвязи, дающая такой продукт, как целостная система.

М. Н. Берулава под интеграцией понимает процесс взаимодействия на единой мировоззренческой и логико-методологической основе структурных элементов тех или иных наук, сопровождающийся ростом их унификации и комплексности, совершенствованием их политехнической подготовки, а также повышением мотивации к изучению дисциплин; как систему, имеющую соответствующую структуру [2].

Исходя из этого, сущность интегративного подхода заключается в том, что любое явление можно рассматривать как целостность, достигаемую путем интеграции составляющих ее элементов. Н. К. Чапаев выделяет такой существенный компонент интеграции как интегральное качество, под которым понимает сущностную характеристику интеграции, выражающую ее органическую природу, постижение которой равно постижению тайны интеграционного процесса [15].

Интегративный подход рассматривается нами как средство управления реализацией основной образовательной программы начального общего образования. В данном случае понятие «средство» трактуется нами как способ действия для достижения результата.

Как отмечает Е. Ю. Асадулина [1], интеграция возможна в случае, если выбран ведущий компонент интеграции, вокруг которого происходит интегративное содержание. В нашем случае таким компонентом является содержание основной образовательной программы.

Рассмотренные личностно ориентированный, деятельностный, рефлексивный и интегративный

подходы как принципы моделирования управления реализацией основной образовательной программы в разработанной структурно-функциональной модели должны способствовать:

- осуществлению интеграции как различных блоков ООП, так и учебно-познавательной, исследовательской деятельности, ориентированной на освоение инвариант знаний и способностей учебной деятельности;

- использованию интегративных форм организации образовательного процесса, познавательной деятельности, раскрывающих целостность педагогического процесса и обеспечивающих развитие положительной мотивации и познавательного интереса к учению в целом;

- ориентации младших школьников в личностном развитии; личностному целеполаганию в учебной деятельности;

- прогнозированию и самопрогнозированию обучающимися в процессе самостоятельной познавательной деятельности.

Рассмотренные теоретико-методологические основания позволили педагогическому коллективу МБОУ СОШ № 125 с углубленным изучением математики г. Снежинска разработать и внедрить модель управления реализацией основной образовательной программы, которая состоит из четырех взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов: целеполагающего; организационно-содержательного; диагностико-результативного; функционального.

Целевой компонент модели определяет цель и задачи работы администрации и педагогического коллектива школы по управлению реализацией ООП, направленные на конечный результат: достижение обучающимися планируемых результатов освоения основной образовательной программы.

Организационно-содержательный компонент определяет основные этапы деятельности по управлению: подготовительный, экспериментально-практический, рефлексивно-обобщающий.

На подготовительном этапе была проанализирована образовательная среда школы и разработана структура управления реализацией основной образовательной программы, состоящая из трех подсистем (административной; образовательной; обеспечивающей), а также определены задачи на каждом уровне управления. Кроме того, был утверждён учебный план, раз-

работан план реализации ООП на учебный год, в котором определены мероприятия для каждой подсистемы управления, сроки исполнения и ответственные за реализацию этих мероприятий, создан план организации внеурочной деятельности обучающихся.

В ходе экспериментально-практического этапа ведется отбор методов и форм организации образовательного процесса, обеспечивающих достижение обучающимися планируемых результатов освоения ООП. Большое значение на данном этапе играет служба психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса. Целевыми ориентирами деятельности данной службы являются создание условий, способствующих освоению обучающимися основной образовательной программы, и оказание социальной, психолого-педагогической, логопедической помощи обучающимся. Служба психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса разрабатывает план мероприятий по обеспечению реализации ООП, в котором определяет основные направления по адаптации школьников к условиям школьного обучения при переходе на ФГОС и направления коррекционной работы.

Рефлексивно-обобщающий этап предполагает анализ и обобщение полученных в ходе эксперимента результатов, внесение необходимых изменений как в структуру управления, так и в содержательный компонент основной образовательной программы.

Отметим, что в процессе моделирования нами были проанализированы все имеющиеся в общеобразовательном учреждении ресурсы: кадровые, методические, информационные, материально-технические, что позволило нам сформулировать индикативные показатели развития образовательного учреждения, и определило содержание следующего компонента модели – диагностико-результативного, который представлен критериями и показателями результативности управления реализацией ООП. На основе выделенных критериев и показателей в общеобразовательном учреждении были определены критериально-уровневые шкалы.

Функциональный компонент модели управления представлен комплексом организационно-управленческих условий реализации основной образовательной программы.

Одним из условий явилась разработка структуры управления реализацией основной образовательной программы, которая включает три взаимосвязанных и взаимообусловленных подсистемы: административную, образовательную и обслуживающую.

Административная подсистема осуществляет общее руководство процессом управления реализацией основной образовательной программы, подбор и подготовку кадров, планирование работы, обеспечивает контроль за созданием финансово-экономических, методических, информационных и материально-технических условий реализации ООП.

Образовательная подсистема осуществляет реализацию ООП, используя все имеющиеся ресурсы и условия, применяя современные образовательные технологии и технологии здоровьесбережения, с целью достижения обучающимися личностных, метапредметных и предметных результатов. Учителя и родители активно участвуют в формировании универсальных учебных действий у обучающихся, организуют урочную, внеурочную и внешкольную деятельность. Служба психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса осуществляет адаптационные мероприятия с обучающимися и их родителями, ведет просветительскую работу с педагогами и родителями и оказывает консультационную помощь.

Обеспечивающая подсистема осуществляет задачу финансового обеспечения и создания условий для реализации ООП: медицинское сопровождение, горячее питание обучающихся, использование ресурсов библиотеки и медиатеки, выполнение санитарно-эпидемиологических требований, материально-техническое оснащение образовательного процесса.

Все подсистемы структуры управления взаимосвязаны между собой и взаимодействуют с общественно-государственным органом управления школой – Советом школы, который активно участвует в организации образовательного процесса.

Таким образом, разработанная и успешно реализуемая в образовательном процессе МБОУ СОШ № 125 с углубленным изучением математики г. Снежинска модель управления реализацией основной образовательной программы позволяет:

- во-первых, установить взаимозависимости между ранее относительно независимыми процессами или явлениями;
- во-вторых, установить взаимосвязи, определяющие и изменяющие функционирование интегративных процессов или явлений;
- в-третьих, выделить качественно новые аспекты, появляющиеся в результате образования существенных взаимосвязей.

Литература

1. Асадулина, Е. Ю. Интеграция общепрофессиональных дисциплин как средство повышения качества профессиональной подготовки курсантов военно-инженерного вуза (на примере интегративного курса «Механика») : дис. ... канд. пед. наук / Е. Ю. Асадулина. – Челябинск, 2005. – 174 с.
2. Берулава, М. Н. Интеграция содержания общего и профессионального образования в профтехучилищах: Теоретический и методологический аспект / М. Н. Берулава. – Томск : Изд-во ТГУ, 1988. – 221 с.
3. Богоявленский, Д. Н. Психология усвоения знаний в школе / Д. Н. Богоявленский, Н. А. Менчинская. – М. : АПН РСФСР, 1959. – 221 с.
4. Братко, А. А. Моделирование психической деятельности / А. А. Братко, П. П. Волков, А. Н. Кочергин и др. – М. : Мысль, 1969. – 348 с.
5. Вавилов, В. А. Психологические принципы моделирования деятельности в технологических и экономических системах / В. А. Вавилов // Методология инженерной психологии, психологии труда и управления. – М. : Наука, 1981. – С. 177–192
6. Готт, В. С. Категории современной науки / В. С. Готт, Э. П. Семенов, А. Д. Урсул. – М. : Мысль, 1984. – 268 с.
7. Давыдов, В. В. Виды обобщений в учении / В. А. Давыдов. – М. : Педагогика, 1972. – 424 с.
8. Дуранов, М. Е. Педагогика воспитания и развития личности учащихся / М. Е. Дуранов, В. И. Жернов, О. В. Лешер. – Магнитогорск : МГПИ, 2000. – 362 с.
9. Зак, А. З. Как определить уровень развития мышления школьников / А. З. Зак. – М. : Знание, 1982. – 95 с.
10. Леонтьев, А. Н. К вопросу о моделировании и математизации в психологии / А. Н. Леонтьев, Э. Н. Джафаров // Вопросы психологии. – 1973. – № 3. – С. 3–14.
11. Моисеев, Н. Н. Математика ставит эксперимент / Н. Н. Моисеев. – М. : Наука, 1979. – 97 с.
12. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глбова и др. – М. : Большая Российская Энциклопедия, 2003. – 528 с.
13. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – М. : Республика, 2001. – 719 с.
14. Чапаев, Н. К. Органическая парадигма интеграции и профессионально-педагогическая подготовка / Н. К. Чапаев // Профессионально-педагогическое образование : сб. науч. тр. : В 2 ч. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1994. – Ч. 1. – 191 с.
15. Штоф, В. А. Роль модели в познании / В. А. Штоф. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1963. – 128 с.

Особенности управления муниципальными системами дошкольного образования

УДК 378.091.398

РАСПРОСТРАНЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОГО ОПЫТА ДОСТУПНОГО КАЧЕСТВЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МУНИЦИПАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И СТАЖЕРСКИХ ПРАКТИК

И. Б. Едакова, Е. С. Комарова

Аннотация. В статье раскрываются проблемы развития дошкольного образования в муниципальной образовательной системе, дается краткая характеристика кризисного состояния системы дошкольного образования, приводятся основные противоречия, обуславливающие необходимость научного осмысления и разработки эффективных технологий управления этим процессом. Авторами доказывается необходимость повышения квалификации организаторов дошкольного образования муниципальных органов управления. В статье представлены достижения Челябинской области в развитии доступности и качества дошкольного образования, что послужило основанием для присвоения области статуса федеральной стажировочной площадки. Авторами дана характеристика образовательной программы курсов повышения квалификации на тему «Управление развитием доступности и качества образовательных услуг в муниципальной системе дошкольного образования на основе программно-целевого подхода». В статье представлено краткое содержание образовательной программы, описаны формы ее реализации, охарактеризована база для стажерских практик.

The article covers problems of development of preschool education in the municipal educational system, the crisis state of the system of preschool education are briefly characterized. The main contradictions that make the need for scientific understanding and the development of effective technologies of management of this process are analyzed. The authors prove the necessity of improvement of qualification of the organizers of pre-

school education of the municipal government. The article presents the achievements of the Chelyabinsk region in the development of the accessibility and the quality of preschool education, which served as the basis for granting the region the status of a Federal training platform. The authors characterize the additional educational program “Management of development of accessibility and quality of educational services in the municipal system of preschool education on the basis of the target-program approach”. The article presents curriculum content, describes the form of its realization, describing the basis for training practices.

Ключевые слова: повышение квалификации организаторов дошкольного образования, образовательная программа повышения квалификации организаторов дошкольного образования, развитие системы дошкольного образования, муниципальная система дошкольного образования, программно-целевой подход к процессу развития дошкольного образования.

Training organizers of pre-school education, educational program of training of the organizers of pre-school education, the development of pre-school education system, municipal preschool education system, target-program approach to the process of preschool education development.

Сегодня ответственность за успешное решение проблемы развития системы дошкольного образования в значительной степени ложится на муниципальные органы управления. Муниципальный уровень – самый массовый в управленческой вертикали существующей системы образования в России. Эффективность его

деятельности во многом определяет качество и динамику модернизации образования в целом и системы дошкольного образования в частности.

Процессы развития дошкольного образования весьма усложнились, поскольку появляются новые цели, технологии, содержание образования, новые формы организации образовательного процесса, новая правовая база, механизмы финансирования, требования к педагогическим кадрам, меняются правовой и экономической статусы дошкольных образовательных учреждений и т. д.

Введение федеральных государственных требований, изменение статуса бюджетных учреждений, изменение механизмов финансирования образовательных учреждений, новая система оплаты труда – это только самые крупные из новаций самого ближайшего времени, которые должны быть освоены всеми российскими детскими садами. При возрастающей самостоятельности образовательных учреждений ответственность местных властей за развитие системы дошкольного образования не только не уменьшается, но даже увеличивается.

Однако муниципальные органы управления образованием в их нынешнем виде, чаще всего, не способны эффективно решать комплекс новых и сложных задач. Муниципальные органы управления остаются маломощными, квалификация сотрудников не соответствует сложности задач управления, которые необходимо решать, технологический и технический уровни управления также не соответствуют этим задачам. Даже выполнение функций учредителя образовательных учреждений и поддержание системы в режиме функционирования (за счет контроля) выполняются далеко не в полном объеме.

Так, в сущности, муниципалитеты не смогли выстроить на новых основаниях переданную им систему дошкольного образования, что привело к нынешнему острейшему кризису в этой сфере. Исследователи и практические работники в области дошкольного образования (Е. Н. Герасимова, О. Князева, Е. С. Комарова, М. Д. Маханева, О. А. Сергеева, Н. А. Смирнова) отмечают, что, являясь первым звеном в системе непрерывного образования России, дошкольное образование за последние 10–15 лет претерпело наиболее значительные изменения. На 40% сократилась сеть дошкольных учреждений. Охват детей дошкольным образованием снизился с 72 до 52%. «Остаточный принцип» финанси-

рования детских садов (то, что останется после обеспечения учреждений так называемого «обязательного» образования) привел к значительному износу зданий дошкольных образовательных учреждений, состояние которых, по мнению специалистов системы здравоохранения, не позволяло в полном объеме решать их основную задачу охраны жизни и укрепления здоровья детей.

С учетом вышесказанного, а также того, что в последние 10–15 лет произошла фактически тотальная «муниципализация» учреждений дошкольного образования (массовый переход детских садов от различных ведомств в муниципальную собственность), решение вопросов выживания, функционирования и развития системы дошкольного образования зависит в настоящее время в основном от органов местного самоуправления. Именно органами местного самоуправления в муниципальной образовании (городе, районе) должны быть созданы определенные организационно-педагогические условия, которые позволят муниципальной системе дошкольного образования выйти из кризисного состояния и перейти в состояние нормального, стабильного функционирования и развития.

В работах авторов, исследующих различные аспекты управленческой деятельности на региональном и муниципальном уровнях (А. А. Горчаков, М. И. Кларин, Е. С. Комарова, И. А. Коробецкий, А. И. Субетто, С. Е. Шишов, и др.), отмечается, что актуальность проблемы модернизации муниципальной системы дошкольного образования обусловлена наличием ряда противоречий:

– между существованием практического опыта совершенствования муниципальной системы дошкольного образования и отсутствием его научного осмысления;

– между объективной важностью развития муниципальной системы дошкольного образования и недостаточной изученностью особенностей содержания и технологий этого процесса;

– между усложнением современных условий функционирования муниципальных дошкольных образовательных учреждений, определяющих качество их деятельности, и несчастливым внедрением новых технологий и методов управления системой дошкольного образования на муниципальном уровне;

– между необходимостью модернизации жизнедеятельности муниципальных дошкольных образовательных учреждений на основе учета специфики региональных условий и малой разработанностью эффективной технологии управления этим процессом.

Анализ показывает, что неудовлетворительной является такая управленческая функция муниципальной системы, как организация инновационных процессов в муниципальном образовании. На федеральном уровне внимание сфокусировано на работе с пилотными территориями и инновационными площадками, то есть, с «точками роста». Из выступления бывшего министра образования и науки А. Фурсенко на заседании Совета при Президенте Российской Федерации по приоритетным национальным проектам и демографической политике следует, что «в новой федеральной целевой программе заложили ту же самую идею – помочь создать в регионах центры совершенства, центры, где дается лучшее дошкольное образование, лучшее школьное, центры переподготовки кадров в области начального и среднего профессионального образования, в том числе и переподготовки взрослых людей» [2].

В соответствии с приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 04.08.2011 г. № 2184 «Об утверждении перечня субъектов Российской Федерации – победителей конкурсного отбора региональных программ развития образования в целях предоставления бюджетам субъектов Российской Федерации субсидий на поддержку реализации в 2011–2013 гг. мероприятий Федеральной целевой программы развития образования «Достижение во всех субъектах Российской Федерации стратегических ориентиров национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» 16 регионов объявлены стажировочными площадками по реализации мероприятий ФЦПРО на 2011–2015 гг. по направлению «Модернизация муниципальных систем дошкольного образования».

В конкурсном отборе региональных программ развития образования в целях предоставления бюджетам субъектов Российской Федерации субсидий на поддержку реализации этого мероприятия победила заявка Челябинской области на тему «Управление развитием доступности и качества образовательных услуг в

муниципальной системе дошкольного образования на основе программно-целевого подхода».

В условиях роста численности детей 1–6 лет, на фоне экономического кризиса и жестких бюджетных ограничений, сокращение дефицита мест в детских садах является непременной управленческой задачей, требующей нестандартных решений. С учетом полномочий разных уровней управленческой вертикали, программно-целевой подход является оптимальным вариантом управления развитием системы дошкольного образования, организация которой отнесена к компетенции органов местного самоуправления. Программно-целевой подход позволяет определять единую стратегию развития, оказывать организационную и финансовую поддержку муниципальным образованиям в ее реализации на основе принципа «деньги в обмен на обязательства».

Об эффективности применения программно-целевого подхода в управлении дошкольным образованием свидетельствуют результаты реализации в Челябинской области трех целевых программ по поддержке и развитию дошкольного образования (программа «Развитие дошкольного образования в Челябинской области на 2003–2005 гг.», утв. постановлением правительства Челябинской области от 21.11.2002 № 81; программа «Развитие дошкольного образования в Челябинской области на 2006–2010 гг.», утв. постановлением правительства Челябинской области от 17.11.2005 № 201-П; программа «Поддержка и развитие дошкольного образования в Челябинской области на 2010–2014 гг.», утв. постановлением правительства Челябинской области от 21.01.2010 № 6-П):

– контингент воспитанников детских садов с 2003 г. увеличился на 47,4 тыс. человек (или на 41%), а охват детей дошкольным образованием – на 81,6%;

– по показателю «Обеспечение доступности качественного дошкольного образования для всех» Челябинская область лидирует в Уральском федеральном округе и входит в первую десятку соответствующего рейтинга по России.

Охват детей 1–6 лет дошкольным образованием в Челябинском городском округе составляет 85% и является самым высоким среди всех городов-миллионников Российской Федерации.

Согласно плану-графику стажировочной площадки в 2012–2013 гг. обучение пройдут 700 организаторов дошкольного образования из всех регионов Российской Федерации. Кроме заведующих ДОУ и специалистов дошкольного образования повышение квалификации по проблемам развития дошкольного образования впервые предлагается таким категориям слушателей, как главы и заместители глав муниципальных образований, руководители органов управления образованием. Командное обучение специалистов дает наибольший практический эффект, так как позволяет согласовать подходы к развитию системы дошкольного образования в рамках всей управленческой вертикали. В ходе стажировки участники коллективно разрабатывают модели муниципальных систем дошкольного образования, а по окончании обучения – внедряют эти модели на своих территориях.

Организация работы стажировочной площадки регламентируется следующими документами:

- постановление Правительства РФ от 07.02.2011 № 61 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 гг.»;
- положение об управлении реализацией Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 гг., утвержденное приказом Минобрнауки России от 11.03.2011 № 1350;
- письмо Минобрнауки России от 19.08.2011 № МД-1119/03 «О рекомендациях по организации работы стажировочных площадок в рамках мероприятий ФЦПРО на 2011–2015 гг.»;
- положение о федеральной стажировочной площадке Челябинской области, утвержденное приказом министерства образования и науки Челябинской области от 01.12.2011 № 01-1998.

Организация курсов повышения квалификации (стажировок) для руководителей и специалистов органов местного самоуправления субъектов Федерации в рамках заявленной темы поручена Челябинскому институту переподготовки и повышения квалификации работников образования. Специалистами института и Министерства образования и науки Челябинской области разработана образовательная программа курсов по теме «Управление развитием доступности и качества образовательных услуг в муниципальной системе дошкольного образования на основе программно-целевого подхода».

Основной целью создания образовательной программы является раскрытие и обоснование выбранных и реализуемых на региональном и муниципальном уровнях путей решения проблем модернизации дошкольного образования, отраженных в региональной и муниципальной программах развития дошкольного образования. В рецензии ФГАУ «Федеральный институт развития образования» (утв. на заседании отдела дошкольного образования ФГАУ ФИРО 05.12.11 г., протокол № 7) отмечается, что «деятельность стажировочной площадки, реализующей данную образовательную программу можно считать формой распространения наработанного в субъекте Российской Федерации (а именно, Челябинской области) положительного опыта по модернизации муниципальной системы дошкольного образования».

К проведению учебных занятий и стажировок широко привлекаются специалисты-практики из числа руководителей органов управления образованием муниципального и регионального уровней.

В соотношении лекционных и практических занятий преобладают вторые (44% против 54%), что обусловлено ориентацией, прежде всего, на освоение практических способов деятельности по организации дошкольного образования. Высокий профессиональный уровень слушателей учитывается при организации учебного процесса с использованием интерактивных методов обучения, основанных на деятельностных и диалоговых формах познания. Особое внимание уделяется организации проектной работы слушателей. Это обусловлено тем, что данная форма работы слушателей активизирует проявления субъектной позиции слушателей при решении управленческих и педагогических ситуаций, а также сложных неструктурированных проблем (которые невозможно решить аналитическим способом) через рассмотрение, оценку реальной ситуации и принятие решения [3; 5].

Теоретические знания, полученные слушателями, закрепляются в деятельностной форме в ходе выполнения ими практических заданий, а также прохождения стажировки на базовых площадках (образовательных учреждениях г. Челябинска и Челябинской области). При организации стажировки, учебная группа слушателей разбивается на 4 подгруппы (в соответствии с должностными категориями).

Итоговая аттестация слушателей по данной программе будет проводиться в форме защиты проектной работы, что соответствует Закону Российской Федерации «Об образовании» и Типовому положению об образовательном учреждении дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов, утвержденному Постановлением Правительства Российской Федерации от 26.06.1995 № 610 с учетом внесенных в него изменений и дополнений (Постановление Правительства Российской Федерации от 10.03.2000 г. № 213). Задание на проектную работу основано на материалах, полученных слушателем по месту основной работы. Работа может быть выполнена индивидуально или коллективно (представителями из одного региона). Проектная работа является логичным и завершенным решением управленца-практика, готовым к использованию в сфере развития системы дошкольного образования [4]. В образовательной программе содержатся методические рекомендации по созданию проектов [1].

Программа построена по модульному принципу, что обеспечивает комплексность усваиваемых слушателями компетенций. Модульное построение программы позволяет организовать вариативное обучение в зависимости от состава слушателей. В программе представлены инвариантные модули, которые обязательно входят в программу каждого слушателя, и вариативные, направленные на удовлетворение образовательных потребностей различных категорий слушателей.

В содержание инвариантного модуля № 1 «Правовые основы управления муниципальной системой дошкольного образования на основе программно-целевого подхода» включены все необходимые темы, связанные с рассмотрением актуальных правовых вопросов системы дошкольного образования, а именно:

– «Конституционные гарантии доступности дошкольного образования и их реализация в законодательных и нормативно-правовых актах Российской Федерации».

– «Полномочия органов местного самоуправления в реализации прав граждан на доступное и качественное дошкольное образование (Федеральный закон «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации № 131-ФЗ от 06 октября 2003 г.)».

– «Нормативно-правовые документы, регламентирующие функционирование и развитие современной системы дошкольного образования. Лицензирование образовательной деятельности. Лицензирование медицинской деятельности».

– «Правовые основы и проблемы развития частного сектора системы дошкольного образования. Пути реализации механизмов частно-государственного партнерства в системе дошкольного образования».

Логическим завершением изучения данного модуля является анализ областной целевой программы «Поддержка и развитие дошкольного образования в Челябинской области» на 2010–2014 гг. как стратегической основы разработки муниципальных программ развития дошкольного образования и как механизма управления этим развитием.

В связи с изменением механизмов финансирования образовательных учреждений в зависимости от правового статуса, нормативно-подушевым финансированием, новой системой оплаты труда управление муниципальной системой дошкольного образования неизбежно приобретает новые акценты, которые послужили основой для проектирования содержания инвариантного модуля № 2 «Финансово-экономические основы организации современной муниципальной системы дошкольного образования».

Изучая данный модуль, слушатели познакомятся с опытом Челябинской области в части формирования муниципального задания на оказание муниципальной услуги по предоставлению дошкольного образования. В ходе курсов рассматриваются проблемы оценки качества работы персонала в ДОУ, подходы к определению и порядку установления родительской платы за содержание ребенка в ДОУ, проблемы и способы совершенствования муниципального заказа и организации закупок на конкурсной основе для учреждений дошкольного образования. (Федеральный закон «О размещении заказов на поставки товаров, выполнение работ, оказание услуг для государственных и муниципальных нужд» № 94-ФЗ от 21.07.2006).

В условиях роста численности детей 1–6 лет, на фоне экономического кризиса и жестких бюджетных ограничений сокращение дефицита мест в детских садах является непростой управленческой задачей, требующей нестандартных реше-

ний. Инвариантный модуль № 3 «Управление развитием доступности и качества образовательных услуг в системе дошкольного образования» призван представить слушателям курсов опыт Челябинской области по данному направлению. В этот модуль включены такие темы, как:

– «Демографическая политика государства. Планирование развития сети дошкольных учреждений на основе прогноза демографических показателей».

– «Меры государственной помощи семьям, имеющим детей дошкольного возраста. Реализация функций социальной защиты семьи и ребенка в системе дошкольного образования как способ расширения его доступности для всех слоев и групп населения».

– «Пути и способы увеличения мощности сети учреждений, реализующих программы дошкольного образования».

– «Новые модели и формы организации дошкольного образования».

– «Проблемы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров для детских садов. Модели организации повышения квалификации работников системы дошкольного образования».

– «Новый порядок аттестации педагогических кадров и подходы к ее организации».

– «Работа с жалобами и обращениями граждан (Федеральный закон “О порядке рассмотрения обращения граждан Российской Федерации” № 59-ФЗ, от 02.05.2006). Конфликтология».

Вариативный модуль № 4 «Организационно-педагогические основы функционирования современной системы дошкольного образования» разработан для специалистов муниципальных органов, осуществляющих управление дошкольным образованием, и руководителей дошкольных образовательных учреждений. В содержание данного модуля включены безусловно важные для практиков темы:

– «Основные направления развития нормативно-правовой базы дошкольного образования (ознакомление с проектами нормативных правовых актов федерального уровня)».

– «Новые санитарно-эпидемиологические правила и нормативы, в т. ч. новые нормативы питания. (Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 22 июля 2010 г. № 91 «Об утвер-

ждении СанПиН 2.4.1.2660-10 “Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы в дошкольных организациях”»).

– «Концептуальные основы Федеральных государственных требований к условиям организации дошкольного образования».

– «Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (Приказ Минобрнауки России от 23 ноября 2009 г. № 655 “Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования”»).

– «Разработка и реализация основной общеобразовательной программы дошкольного образовательного учреждения».

– «Развитие детской одаренности в образовательном пространстве дошкольного образовательного учреждения».

Вариативный модуль № 5 «Использование современных технологий при строительстве, оборудовании и эксплуатации зданий детских садов» разработан для глав, заместителей глав администраций, руководителей органов управления образованием, специалистов муниципальных органов, осуществляющих управление дошкольным образованием. В этот модуль включены безусловно важные для слушателей этой категории темы:

– «Малозатратные способы создания дополнительных мест в системе дошкольного образования».

– «Использование энергоэффективных технологий при эксплуатации зданий дошкольных образовательных учреждений. Технологии снижения непроизводительных расходов в дошкольных образовательных учреждениях».

– «Комплексная безопасность и защита дошкольных образовательных учреждений».

– «Современное оборудование как условие повышения качества образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении».

– «Оптимизация государственных и муниципальных услуг в электронный формат. Электронная очередь».

Логическим завершением всего курса обучения является инвариантный модуль № 6 «Оценка эффективности деятельности органов местного самоуправления по организации доступного и качественного дошкольного образования». Изу-

чая данный модуль, слушатели познакомятся с опытом Челябинской области по информационному обеспечению управления муниципальной системой дошкольного образования. В данном модуле предусмотрены такие темы, как:

– «Достижения, проблемы, перспективы развития муниципальной системы дошкольного образования городского округа».

– «Достижения, проблемы, перспективы развития муниципальной системы дошкольного образования муниципального района».

– «Оценка эффективности деятельности органов местного управления в свете Указа Президента Российской Федерации от 28 апреля 2008 г. № 607 «Об оценке эффективности деятельности органов местного самоуправления городских округов и муниципальных районов».

Основным методом освоения содержания тем является активная работа слушателей в ходе лекций, семинаров и стажировок.

В программе представлены методические рекомендации к построению занятий со слушателями. Программа нацелена на формирование творческой управленческой деятельности. Такой эффект обучения достигается за счет освоения слушателями не только теоретических знаний, но и практических умений в рамках стажировочной деятельности, что позволяет им успешно действовать в разнообразных ситуациях практики, своевременно и адекватно реагировать на ее развитие.

При выборе базы для организации стажировочной площадки учитывались как уровень развития системы дошкольного образования (доступность, разнообразие моделей и форм организации, качество образования), так и возможности городской и образовательной инфраструктуры для организации масштабных мероприятий (приема и размещения стажеров, организации образовательного процесса на курсах повышения квалификации в очной, заочной и дистанционной формах обучения, технического и интерактивного обеспечения образовательного процесса).

Стажировка организуется на базе 26 муниципальных дошкольных образовательных учреждений г. Челябинска, различных:

– по форме собственности (муниципальные: автономные, бюджетные, казенные, негосударственные: ведомственные, частные);

– по режиму работы (кратковременные (3–6 ч), полного дня (9–10, 12 ч), круглосуточные (24 ч);

– по месту размещения (в типовом здании, здании модульного типа, здании школы, помещениях жилого дома).

В ходе работы на базовых площадках стажирующиеся познакомятся с экономичными способами строительства и реконструкции (модульные детские сады, надстройки третьих этажей, пристройки к действующим зданиям и др.), с возвратом зданий в систему образования, с открытием групп и отделений при школах и учреждениях дополнительного образования, с увеличением негосударственного сектора системы дошкольного образования.

На сегодняшний день проведена большая работа по организации деятельности базовых площадок: произведен закуп необходимых материалов и оборудования, разработан весь пакет нормативных и программно-методических документов. Руководители и педагоги базовых площадок в целях тьюторской подготовки прошли курсы повышения квалификации в ЧИППКРО по образовательной программе «Управление развитием доступности и качества образовательных услуг в муниципальной системе дошкольного образования на основе программно-целевого подхода».

В настоящее время в рамках федеральной стажировочной площадки в Челябинской области ведется работа по увеличению мощности сети дошкольных учреждений с применением малозатратных способов создания дополнительных мест и с использованием всех известных моделей и форм организации дошкольного образования.

Благодаря накопленному в данном направлении опыту постоянно уточняется и дополняется учебный план федеральной стажировочной площадки. По каждому виду работ обеспечивается мониторинг выполнения запланированных мероприятий, достижения индикативных показателей, а также контроль качества стажировок.

Литература

1. Баранова, Ю. Ю. Научно-прикладной проект как форма взаимодействия учреждения дополнительного профессионального образования и школы / Ю. Ю. Баранова, А. В. Ильина // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Челябинск : ООО «Пронто», 2011. – № 3(8). – С. 126.

2. В регионах должны появиться центры совершенства [Электронный ресурс] / URL:

<http://newsland.ru/News/Detail/id/583234/cat/42/>
[дата обращения: 02.12.2012].

3. Коптелов, А. В. Активные методы обучения руководителей образовательных учреждений в системе повышения квалификации / А. В. Коптелов // Тенденции дополнительного профессионального образования в контексте современной образовательной политики : матер. III Всерос. науч.-практич. конф. / Челяб. ин-т перепод. и пов. квал. работ. образ. ; авт-сост. : А. В. Ильина, Ю. Г. Маковецкая. – Челябинск : Челябинский Дом печати; ЧИППКРО, 2012. – С. 105–106.

4. Колосова, И. В. Голографический подход в повышении квалификации педагогов ДОУ // Гу-

манизация пространства детства: международный диалог : матер. Междунар. науч.-практ. конф., посв. 20-л. Рос. общ-ва Я. Корчака. Казань–Самара–Саратов–Волгоград–Казань / И. В. Колосова, М. Л. Семенова; ред. Т. А. Читканова, Н. С. Искрин. – Самара : Центр деловых коммуникаций «F1», изд-во Инсома-Пресс, 2011. – С. 261–265.

5. Проектные технологии обучения слушателей в системе дополнительного профессионально-педагогического образования : метод. рекоменд. по провед. практ.-ориентир. семинара для преподав. учрежд. доп. проф. обр. / А. Г. Обоскалов, И. М. Никитина, А. В. Ильина и др. – Челябинск : Изд-во ЧИППКРО, 2012. – 57 с.

УДК 373

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ДОУ КАК УСЛОВИЕ ВВЕДЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ

Г. В. Яковлева

Аннотация. В статье на основе анализа инновационных тенденций в образовательной политике России в свете введения Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования предложены подходы к проектированию и реализации технологии развития инновационной методической деятельности педагога ДОУ. Автором обоснована необходимость инновационных преобразований в современных условиях развития общества, культуры и образования. Уточнено понятие феномена «инновационная методическая деятельность». Предложенная автором технология развития инновационной методической деятельности включает в себя: концептуальную, содержательную, процессуальную, организационную и оценочно-результативную характеристики. Уточнено содержательное наполнение каждой из выделенных характеристик технологии развития инновационной методической деятельности в дошкольном образовании. Выделены принципы развития инновационной методической деятельности и их реализация в практике работы современного ДОУ: принцип ориентации на «зону ближайшего развития», принцип «амплификации», непрерывности, диверсификации, фасилитации, партисипативности, субъектности, рефлексивности.

The author proposes approaches to projecting and implementation technology of development innovative methodological activity of preschool teachers. The basis of these approaches is the analysis of innovational tendencies of Russian education in light of implementation of federal state requirements to the structure of basic educational program. The author justifies the necessity of innovations in modern conditions of society, culture and education. The definition of innovative methodological activity is specified. The proposed technology of development innovative methodological activity includes concept, substantial, process, organization and efficiency evaluative charac-

teristics. Substantial content of each characteristic is specified. The principles of development of innovative methodological activity and their implementation in the practice of a modern Preschool Educational Institution are allocated: the principle of “nearest development zone” orientation, principle of amplification, principles of continuous, diversification, facilitation, participation, subjectivity, reflectivity.

Ключевые слова: федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, Федеральные государственные требования к условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования, инновации, инновационная деятельность, инновационная методическая деятельность, технология развития инновационной методической деятельности.

Federal state requirements to structure of the basic general educational program of preschool education, federal state requirements to conditions of realization of the basic general educational program of preschool education, innovation, innovative activity, innovative methodological activity, technology of development of innovative methodological activity.

Современная образовательная политика России, характеризующаяся сменой образовательных парадигм, переходом на новые педагогические технологии, ориентированные на вариативность, индивидуально-творческие формы и методы дошкольного образования, актуализирует проблему инновационной методической деятельности педагогов дошкольного образования [1].

Необходимость в инновационной направленности педагогической деятельности в современных условиях развития общества, культуры и образования определяется, по мнению В. А. Сластенина, рядом обстоятельств.

Во-первых, происходящие социально-экономические преобразования обусловили необ-

ходимость коренного обновления системы образования, методологии и технологии организации учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях различного типа, в том числе и в дошкольных образовательных учреждениях. Инновационная направленность деятельности педагогов, включающая в себя создание, освоение и использование педагогических новшеств, выступает сегодня средством обновления образовательной политики.

Во-вторых, усиление гуманитаризации содержания образования, регламентированное введением Федеральных государственных требований к структуре и условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования, требует постоянного поиска новых организационных форм, технологий обучения и воспитания детей дошкольного возраста. В данной ситуации существенно возрастает роль инновационной деятельности.

В-третьих, происходит изменение отношения педагогов к самому факту освоения и применения педагогических новшеств. Если раньше инновационная деятельность сводилась в основном к использованию рекомендованных сверху новшеств, то сейчас она приобретает все более избирательный, исследовательский характер.

В-четвертых, вхождение дошкольных образовательных учреждений в рыночные отношения, создание новых типов ДОУ, в том числе и негосударственных, создают реальную ситуацию их развития и совершенствования в целях достижения конкурентоспособности [8].

Инновационные тенденции развития образования повышают требования к методической деятельности педагога дошкольного образования, выражающиеся в перестройке традиционного и освоении нового содержания программного материала в условиях введения Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, адаптации и трансформации методических новшеств, обогащающих профессиональный арсенал педагога (методов, форм, средств обучения и воспитания детей дошкольного возраста), а также проектировании и реализации инновационной методической деятельности. В этих условиях педагог дошкольного образования, являясь носителем традиций в воспитании и обучении детей до-

школьного возраста, должен творчески реализовывать общекультурные знания с учетом инновационных процессов в образовании, что возможно при условии сформированности инновационной деятельности и, в частности, инновационной методической деятельности [8]. В этой связи актуализируется проблема разработки и апробации технологии развития инновационной методической деятельности в дошкольном образовании.

Для организации проектирования технологии развития инновационной методической деятельности, прежде всего, необходимо уточнить понятие феномена «инновационная методическая деятельность». Инновационная методическая деятельность трактуется нами как деятельность, включающая совокупность мотивов, ценностей, компетенций и оптимальное сочетание владения традиционными и инновационными технологиями в реализации дошкольного образования, применяемыми на основе рефлексивных действий и обеспечивающими высокий уровень профессиональной деятельности, готовность педагогов к отбору позитивных инноваций, созданию методических продуктов, обеспечивающих инновационный образовательный процесс [2].

Технология развития инновационной методической деятельности в дошкольном образовании обеспечивает проекцию теоретических положений в практику внутриучрежденческой системы повышения квалификации педагогов через систему инновационной методической работы и может быть представлена в единстве концептуальной, содержательной, процессуальной, организационной и оценочно-результативной характеристик [5]:

– концептуальная характеристика представляет собой отражение научных ориентиров (педагогические теории, закономерности и принципы), в соответствии с которыми осуществляется подготовка педагогов к инновационной методической деятельности;

– содержательная характеристика представляет собой совокупность целей и содержания развития инновационной методической деятельности педагогов ДОУ. Основной идеей содержательной характеристики является идея восхождения от методической к научно-методической и к инновационной методической деятельности [3];

– процессуальную характеристику составляют продуктивные формы инновационной методической работы; методы обучения педагогов инновационной методической деятельности; средства обогащения опыта взаимодействия по созданию и тиражированию инноваций [7];

– организационная характеристика технологии может быть представлена педагогическими условиями, понимаемыми как совокупность необходимых и достаточных мер, создающих наиболее благоприятную среду для успешного развития каждого компонента инновационной методической деятельности педагогов ДОУ [5].

– оценочно-результативная характеристика представляет собой качественно-компаративное обеспечение оценивания профессиональной и методической компетентности педагогов.

Уточним содержательное наполнение каждой из выделенных характеристик технологии развития инновационной методической деятельности в дошкольном образовании.

В состав концептуальной характеристики входят педагогические закономерности, которые представлены нами в виде пяти групп:

– развитие гностического компонента инновационной методической деятельности основывается на следующих закономерностях: адекватность самооценки и самопозиционирования педагога в инновационной деятельности обуславливает активность его в данном виде деятельности (принцип самопозиционирования педагога в проектной деятельности); позитивная направленность мышления педагога является источником его личностного роста в условиях инноваций (принцип ориентации на «зону ближайшего развития»); интерес педагога к новым психолого-педагогическим знаниям обеспечивается его общей удовлетворенностью профессиональной деятельностью (принцип рефлексивности, принцип субъектности) [4];

– существенные признаки развития проективного компонента отражают следующие закономерности: владение теорией инновационной деятельности обеспечивает возможность педагогу планировать ближайшие и долгосрочные цели и задачи; способность педагога ставить реально выполнимые и достигаемые цели позволяет предвидеть реальный ожидаемый результат (продукт); развитие критической рефлексии способствует рациональному целеполаганию (принцип рефлексивности) [4];

– развитие конструктивного компонента инновационной методической деятельности основывается на следующих закономерностях: высокий уровень готовности педагога к инновационной деятельности обеспечивает отбор эффективных методов, средств, приемов обучения детей (принцип диверсификации); осведомленность педагога в инновационных направлениях в дошкольном образовании обеспечивает актуальность создаваемых им методических продуктов [5];

– необходимые преобразования коммуникативного компонента инновационной методической деятельности несут в себе следующие закономерности: обогащение коммуникативных умений происходит при условии готовности педагога к освоению новых форм, способов и техник общения в системе инновационной методической работы; переход на модель личностно ориентированного взаимодействия с детьми обеспечивает позитивное внесение инноваций в образовательный процесс; высокий уровень развития коммуникативного компонента обеспечивает широкое распространение инноваций (принцип партисипативности) [6];

– особенности направленного изменения организаторского компонента характеризуют следующие закономерности: повышение мотивации педагога к инновационной деятельности обеспечивает его самоорганизованность, активность (принцип фасилитации); готовность педагога к самообразовательной деятельности обеспечивает высокий уровень его инновационной методической деятельности [5].

Принципы включают в себя: принцип ориентации на «зону ближайшего развития», принцип «амплификации», непрерывности, диверсификации, фасилитации, партисипативности, субъектности, рефлексивности [8].

При определении принципов развития инновационной методической деятельности мы исходили из понимания того, что принципы являются отражением и обобщением существующих закономерностей, конкретизируют цель и определяют содержание, методы, формы и приемы инновационной методической работы в дошкольном образовательном учреждении. С учетом определенных закономерностей в исследовании выделены следующие принципы:

– принцип ориентации на «зону ближайшего развития», предполагающий определение

«границ» индивидуальной зоны ближайшего развития педагога, что позволяет проектировать развитие инновационной методической деятельности с ориентацией на его индивидуальность и субъектный опыт;

– принцип «амплификации», заключающийся в создании условий для полноценной актуализации и самореализации личности педагога, совершенствования его возможностей и способностей посредством включения в различные формы инновационной методической работы учреждения;

– принцип непрерывности, позволяющий рассматривать образование как процесс, охватывающий всю жизнь человека; аспект образовательной практики, представляющий ее как непрерывающееся целенаправленное освоение человеком социокультурного опыта с использованием всех звеньев имеющейся образовательной системы; принцип организации образования, образовательной политики;

– принцип диверсификации, обеспечивающий профессиональное развитие личности педагога, формирование ее профессиональной мобильности и готовности к освоению новых и перспективных инновационных технологий дошкольного образования, расширение опережающей подготовки кадров к инновационной деятельности;

– принцип партисипативности, предполагающий субъект-субъектное взаимодействие педагогов, включенных в инновационную деятельность для выработки и реализации совместного решения какой-либо проблемы;

– принцип фасилитации, представляющий нормативное положение для создания условий осознания педагогами индивидуальной сущности, самостоятельности, становления автором и творцом жизненных обстоятельств;

– принцип субъектности, предусматривающий развитие педагога как субъекта инновационной деятельности;

– принцип рефлексивности, помогающий реально оценить уровень инновационной деятельности, готовности осваивать инновационные способы деятельности.

Содержательная характеристика представляет собой совокупность целей (личностных, групповых, организационных) и содержания развития инновационной методической деятельности педагога.

Процессуальная характеристика представлена продуктивными формами инновационной методической работы; методами обучения педагогов инновационным способам деятельности; средствами обогащения инновационного опыта педагогов; методами обеспечения готовности педагогов к инновационной деятельности. По классификации, предложенной С. Г. Молчановым, формы методической работы делятся на:

1. Репродуктивные (практикумы, научно-практические семинары, педагогические мастерские, семинары-практикумы, тренинги).

2. Репродуктивно-эвристические (педагогические чтения, научно-практические конференции).

3. Эвристические (проблемные и проблемно-проектные семинары, организационно-деятельностные игры).

4. Эвристико-продуктивные (фестивали педагогических идей, конкурсы профессионального мастерства, конкурсы методических разработок).

5. Продуктивные (научные конференции, теоретические семинары, научные стажировки, участие в работе временных научно-исследовательских коллективов, временных творческих групп, научные отпуска) [7].

Наиболее эффективными в условиях инновационной деятельности являются проблемные и проблемно-проектные семинары, мастер-классы, педагогические мастерские, фестивали педагогических идей.

Для реализации личностно ориентированного принципа выстроен и апробирован алгоритм отбора форм методической работы в зависимости от выявленных проблем в профессиональной деятельности педагогов.

1. Профессиональная подготовленность:

- теоретические семинары,
- педагогические гостиные,
- педагогические чтения,
- научно-практические семинары,
- научные конференции.

2. Профессиональная деятельность:

- а) организационная компетентность:
 - организационно-деятельностные игры,
 - педагогические мастерские,
 - тренинги;
- б) проектировочная компетентность:
 - проблемные семинары,
 - проектные семинары,
 - семинары-практикумы,

- фестивали педагогических идей,
- конкурсы методических разработок;
- в) гностическая компетентность:
 - конкурсы профессионального мастерства,
 - научно–практические конференции,
 - педагогические чтения;
- г) коммуникативная компетентность:
 - научные конференции,
 - педагогические гостиные,
 - педагогические мастерские,
 - теоретические семинары;
- д) конструктивная компетентность:
 - участие в ВТК,
 - конкурсы методических разработок,
 - проблемно-проектные семинары.

Реализация предложенных продуктивных форм методической работы обеспечивает готовность педагогов к инновационной деятельности в условиях введения ФГТ.

Организационная характеристика представлена условиями, создающими благоприятную среду для успешного развития инновационной методической деятельности педагогов: а) ДОУ позиционируется как инновационное, что повышает статус каждого педагога и развитие их ценностно-смысловой сферы; б) реализуется система инновационной методической работы, обеспечивающая восхождение педагогов от методической к научно-методической и инновационной методической деятельности; в) создана система мотивации творческого педагогического труда педагогов; г) организована деятельность инновационных структурных подразделений, обеспечивающих активность участия педагогов в инновационной деятельности в соответствии с их возможностями и результатами качественно-компаративного анализа [6].

Оценочно-результативная характеристика представлена качественно-компаративным обеспечением развития инновационной методической деятельности педагогов дошкольного образования, представляющим инструментальное обеспечение оценивания составляющих инновационной методической деятельности: профессиональной и в частности методической компетентности педагогов, готовности их к инновациям. В содержание данной характеристики включены диагностические и экспертные карты оценивания профессиональной теоретической подготовленности педагогов к инновационной деятельности,

экспертные карты оценивания методической компетентности педагогов, осуществляющих инновационную деятельность, уровневые характеристики готовности педагогов к инновациям.

Таким образом, представленная технология развития инновационной методической деятельности педагогов дошкольного образования обеспечит введение Федеральных государственных требований к структуре и условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

Литература

1. Ангеловски, К. Учителя и инновации: кн. для учителя / К. Ангеловски. – М. : Просвещение, 1991. – 159 с.
2. Беляева, Л. А. Педагогическая деятельность как категория педагогики и философии / Л. А. Беляева // Понятийный аппарат педагогики и образования / отв. ред. Е. В. Ткаченко. – Екатеринбург, 1995. – Вып. 1. – С. 36–45.
3. Гнездилова, О. Н. Психологические аспекты инновационной деятельности педагога / О. Н. Гнездилова // Психологическая наука и образование. – М. : МГППУ, 2006. – № 4. – С. 61–65.
4. Гуров, В. Инновационная деятельность педагога / В. Гуров // Дополнительное образование и воспитание. – М., 2008. – № 2. – С. 9–15.
5. Дуранов, М. Е. Профессионально-педагогическая деятельность и исследовательский подход к ней / М. Е. Дуранов. – Челябинск : ЧГАКИ, 2002. – 276 с.
6. Калачикова, О. Н. Исследование содержания и этапов вхождения педагогов в инновационную деятельность / О. Н. Калачикова // Вестник Томского государственного университета. – Томск, 2008. – № 316. – С. 174–177.
7. Молчанов, С. Г. Профессиональная компетентность педагога / С. Г. Молчанов // Актуальные проблемы управления качеством образования: сб. науч. статей, 2001. – Вып. 6. – 136 с.
8. Слостенин, В. А. Готовность педагога к инновационной деятельности / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск: изд-во НГПУ, 2007. – № 1. – с. 42–49.

УДК 378.091.398

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМАНДНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ В ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ ОРГАНИЗАТОРОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И. В. Колосова, Г. А. Рябова

Аннотация. В статье раскрываются особенности повышения квалификации организаторов дошкольного образования, определяется необходимость поиска оптимальных условий развития муниципальной системы дошкольного образования в конкретных социально-экономических, демографических, экологических региональных условиях. Авторами обосновывается выбор форм организации обучения, методов и приемов работы со слушателями на основе анализа основных андрагогических принципов обучения, которые положены в основу теории обучения взрослых. Особое внимание уделяется использованию возможностей педагогики сотрудничества в работе со слушателями. Авторами представлена краткая характеристика ведущих методов педагогики сотрудничества, а также обоснование эффективности использования командного метода обучения слушателей дополнительной образовательной программы «Управление развитием доступности и качества образовательных услуг в муниципальной системе дошкольного образования на основе программно-целевого подхода», обеспечивающего качество курсовой подготовки слушателей системы повышения квалификации.

The article deals with the peculiarities of training organizers of preschool education. The authors define the necessity of searching optimal conditions of development municipal system of preschool education in concrete social and economic, demographic, ecological regional conditions. It is justified the choice of organizational forms, methods and approaches of training on the basis of analyzing major andragogic principles of education – components of the theory of adults education. Special attention is paid to using possibilities of teaching collaboration in the process of training. The authors characterize methods of teaching collaboration; justify effectiveness of using team teaching method in implementation of additional educational program “Management of development of accessibility and quality of educa-

tional services in the municipal system of preschool education on the basis of the target-program approach”. Team teaching method provides high quality of training of teachers.

Ключевые слова: повышение квалификации организаторов дошкольного образования, педагогика сотрудничества, командный метод обучения.

Training organizers of preschool education, teaching collaboration, team teaching method.

Согласно Конвенции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г., модернизация системы образования является основой экономического роста и социального развития общества, фактором благополучия граждан и безопасности страны. Модернизация затрагивает структуру, содержание, технологии воспитания и обучения на всех уровнях образовательной системы.

Рассмотрение дошкольного образования в качестве не подготовительной к школе ступени, а относительно самостоятельной, ценной, развивающейся и развивающей системы, направленной на амплификацию детского развития за счет возможностей, которые присущи дошкольным видам деятельности, повлекло за собой ряд значительных изменений. На основе современной модели образования меняются образовательные парадигмы, реализуется национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», осуществляется введение Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования и условиям ее реализации.

Названные изменения диктуют необходимость обновления подходов к организации работы с субъектами образования. В системе повышения квалификации такими субъектами являются слушатели курсов повышения квалификации.

Для повышения квалификации организаторов дошкольного образования в соответствии с осуществлением проекта «Модернизация муниципальных систем дошкольного образования в рамках реализации приоритетного национального проекта «Образование» и национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» разработана дополнительная образовательная программа «Управление развитием доступности и качества образовательных услуг в муниципальной системе дошкольного образования на основе программно-целевого подхода».

Потенциал муниципального уровня управления образованием в современных условиях представляет собой совокупность ключевых условий, необходимых и достаточных для преодоления сложившихся к настоящему времени проблем. Органы местного самоуправления обладают правом на выработку собственной политики и стратегии развития в интересах жителей муниципальной территории, полномочиями в сфере образования, статусом учредителей общеобразовательных учреждений, дошкольного и дополнительного образования детей, собственным бюджетом и иными территориальными ресурсами, включенностью в местную социокультурную среду, значимую для успешности социальных нововведений [4].

Данное обстоятельство определяет необходимость поиска оптимальных условий развития муниципальной системы дошкольного образования в конкретных социально-экономических, демографических, геополитических, экологических региональных условиях. Сегодня ответственность за успешное решение проблемы развития образовательных систем в значительной степени ложится на муниципальные органы управления. Муниципальный уровень – самый массовый в управленческой вертикали существующей системы образования в России, эффективность деятельности которого во многом определяет качество и динамику модернизации образования в целом и системы дошкольного образования в частности [2].

Образовательная программа курсов повышения квалификации организаторов дошкольного образования нацелена на:

– систематизацию знаний о нормативно-правовых, финансово-экономических и организационно-педагогических основах управления

системой дошкольного образования на муниципальном уровне;

– формирование дополнительных знаний, необходимых для эффективной работы в качестве организатора дошкольного образования;

– освоение слушателями современных методов решения профессиональных задач, прогнозирования и моделирования процессов управления;

– систематизацию имеющегося управленческого опыта и др. [5].

Для обеспечения комплексности получаемых слушателями знаний, возможности организации вариативного обучения в зависимости от состава слушателей, программа построена по модульному принципу и включает инвариантные модули, которые обязательно входят в программу каждого слушателя курсов повышения квалификации, а также вариативные модули, разработанные для разных категорий слушателей:

– глав, заместителей глав администраций, руководителей органов управления образованием;

– специалистов муниципальных органов, осуществляющих управление дошкольным образованием;

– руководителей дошкольных образовательных учреждений.

Определение форм организации обучения и выбора методов и приемов работы со слушателями вызвали необходимость анализа основных андрагогических принципов обучения, которые положены в основу теории обучения взрослых:

1. Принцип совместной деятельности – совместная деятельность обучающегося с обучающим, а также с другими обучающимися по планированию, организации, оцениванию и коррекции процесса обучения.

2. Индивидуализация обучения – каждый обучающийся совместно с обучающим, а в некоторых случаях и с другими обучающимися, создает индивидуальную программу обучения, ориентированную на конкретные образовательные потребности и цели обучения и учитывающую опыт, уровень подготовки, психофизиологические, когнитивные особенности обучающегося.

3. Системность обучения – соблюдение соответствия целей, содержания, форм, методов, средств обучения и оценивания результатов обучения.

4. Принцип осознанности обучения – осознание, осмысление обучающимся и обучающим

всех параметров процесса обучения и своих действий по организации процесса обучения.

5. Приоритет самостоятельного обучения – основной вид учебной деятельности взрослых обучающихся, самостоятельное осуществление обучающимися организации процесса своего обучения.

6. Принцип опоры на опыт обучающегося – жизненный (бытовой, социальный, профессиональный) опыт обучающегося используется в качестве одного из источников обучения как самого обучающегося, так и его товарищей.

7. Контекстность обучения – обучение, с одной стороны, преследует конкретные, жизненно важные для обучающегося цели, ориентировано на выполнение им социальных ролей или совершенствование личности, а с другой стороны, строится с учетом профессиональной, социальной, бытовой деятельности обучающегося и его пространственных, временных, профессиональных, бытовых факторов (условий).

8. Принцип актуализации результатов обучения – безотлагательное применение на практике приобретенных обучающимися знаний, умений, навыков, качеств.

9. Принцип элективности обучения – предоставление обучающемуся определенной свободы выбора целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, времени, места обучения, оценивания результатов обучения, а также самих обучающихся.

10. Принцип развития образовательных потребностей – оценивание результатов обучения осуществляется путем выявления реальной степени освоения учебного материала и определения тех материалов, без освоения которых невозможно достижение поставленной цели обучения и построение процесса обучения в целях формирования у обучающихся новых образовательных потребностей, конкретизация которых осуществляется после достижения определенной цели обучения [1].

Преподаватель, работающий в системе повышения квалификации, должен учитывать особенности аудитории, с которой он работает. Слушатели курсов повышения квалификации – это взрослые люди, обладающие жизненным и профессиональным опытом. Поэтому важным моментом является принятие во внимание профессионального опыта слушателей, особенно

важна специфика того вида деятельности, которой занимается слушатель.

Следующий важный аспект – выбор ведущего метода обучения.

Принимая во внимание имеющийся профессиональный опыт слушателей, правомерным является рассмотрение возможностей обучения в сотрудничестве, которое рассматривается в мировой педагогике как наиболее успешная альтернатива традиционным методам.

В отличие от традиционных технологий обучения, основная цель педагогики сотрудничества – развитие интеллектуальных, духовных и физических способностей, интересов, мотивов, выработка научно-материалистического мировоззрения. Содержанием обучения является освоение способов познания, общественно и лично значимых преобразований в окружающей действительности, а не программные знания и материалы.

Педагогика сотрудничества – одна из технологий личностно ориентированного обучения, которая основана на следующих принципах:

- взаимозависимость членов группы;
- личная ответственность каждого члена группы за собственные успехи и успехи группы;
- совместная учебно-познавательная деятельность в группе;
- общая оценка работы группы.

Обучение в сотрудничестве рассматривается как метод обучения. Существуют несколько вариантов данного метода обучения:

1. «Обучение в команде».

Большинство вариантов метода обучения в сотрудничестве используют идеологию именно этого варианта. В этом варианте особое внимание уделяется «групповым целям» и успеху всей группы, который может быть достигнут в результате самостоятельной работы каждого члена группы в постоянном взаимодействии с другими членами этой же группы при работе над темой, вопросом, подлежащим изучению. Задача каждого участника группы состоит не только в том, чтобы сделать что-то вместе, в том, чтобы познать что-то вместе, чтобы каждый овладел необходимыми знаниями, сформировал нужные навыки, и при этом чтобы вся команда знала, чего достиг каждый участник.

2. «Пила».

Участники организуются в группы по 4–6 человек для работы над учебным материалом,

который разбит на фрагменты (блоки). Каждый член группы находит материал по своей части. Затем изучающие один и тот же вопрос, но состоящие в разных группах встречаются и обмениваются информацией как эксперты по данному вопросу. Это называется «встречей экспертов». Затем они возвращаются в свои группы и обучают всему новому, что узнали сами, других членов группы. Те, в свою очередь, докладывают о своей части задания (как зубцы одной пилы). Единственный путь освоить материал всех фрагментов и таким образом научиться преобразовывать выражения – это внимательно слушать партнеров по команде и делать записи. В конце цикла все участники группы проходят индивидуальный контрольный срез, который и оценивается. Результаты суммируются, команда, сумевшая достичь наивысшей суммы баллов, награждается.

3. «Учимся вместе».

Участники разбиваются на разнородные (по уровню обученности) группы в 3–5 человек. Каждая группа получает одно задание, являющееся подзаданием какой-либо большой темы, над которой работают все. В результате совместной работы отдельных групп и всех групп в целом достигается усвоение всего материала.

Основные идеи, присущие всем описанным вариантам – общность цели и задач, индивидуальная ответственность и равные возможности успеха. Именно сотрудничество, а не соревнование лежит в основе обучения в группе. Индивидуальная ответственность означает, что успех всей группы зависит от вклада каждого участника, что предусматривает помощь для членов группы друг другу [3].

Разница между описанными выше вариантами технологии не существенна. Главный принцип – одно задание на группу, одно поощрение на группу, распределение ролей – соблюдаются во всех случаях. Необходимо отметить, что совокупность всех указанных вариантов решения конкретных дидактических задач позволяет наиболее полно реализовать лично-ориентированный подход в различных педагогических ситуациях, используя «командный» вариант работы.

Понятие «работа в команде» наиболее детально разработано в менеджменте, прежде всего в менеджменте персонала, и связано особыми психологическими и структурными характеристиками группы сотрудников, позво-

ляющими организовать эффективное взаимодействие работников для достижения поставленных задач.

В педагогике термин «работа в команде» используется недостаточно широко, его аналогами чаще всего служат «педагогическое сотрудничество» и «педагогика сотрудничества». Как правило, оно относится к взаимодействию учителя с учениками, хотя также может описывать взаимодействие учеников в совместной учебной деятельности.

Командный метод обучения или TBL (teambased learning) был предложен в 1970 г. Ларри Мичелсенем, преподавателем факультета бизнеса Университета Оклахома. Исследования показали, что люди обучаются не только при чтении и запоминании. Действительное понимание изучаемого материала приходит при попытке применить полученные знания. Кроме того, обучение в команде способствует лучшему освоению учебного материала, чем работа в одиночку, и командная деятельность способствует развитию и совершенствованию как поведенческих, так и профессиональных навыков.

Главная идея командного метода обучения – превращение гетерогенной группы обучающихся, которая проходит весь учебный цикл вместе, в сплоченную, эффективно действующую команду, способную применять и использовать полученные знания для решения задач учиться вместе.

Использование командного метода в повышении квалификации организаторов дошкольного образования, по нашему мнению, имеет ряд преимуществ:

- наличие хорошей команды является необходимым условием успешной и эффективной работы муниципальной системы дошкольного образования;

- эффективность муниципальной системы дошкольного образования требует отлаженного механизма взаимодействия специалистов разного уровня квалификации;

- члены команды обладают достаточным и необходимым уровнем профессиональной компетенции и могут на практике его реализовать;

- у членов слаженной команды есть единое видение конечной цели и способов ее достижения при гибком распределении функций.

Важно отметить, что командный метод в реализации содержания модулей образователь-

ной программы «Управление развитием доступности и качества образовательных услуг в муниципальной системе дошкольного образования на основе программно-целевого подхода» дает возможность слушателям целенаправленно выбрать те вариативные модули, которые в большей степени соответствуют их квалификации.

Завершающим этапом освоения дополнительной образовательной программы является обязательная итоговая аттестация слушателей. Итоговая аттестация слушателей по данной программе проводится в виде подготовки и защиты проектной работы, тематика и содержание которой должны соответствовать уровню знаний, полученных слушателем в объеме, предусмотренном учебно-тематическим планом. Задание на проектную работу может основываться на материалах, полученных слушателями по месту основной работы, с учетом особенностей своей муниципальной системы дошкольного образования.

Таким образом, использование командного метода обучения в повышении квалификации организаторов дошкольного образования подтверждает свою эффективность:

– обеспечивается активное вовлечение всех слушателей в процесс обучения, развитие у них коммуникативных умений и навыков работы в команде;

– командная работа позволяет не только качественно и своевременно реализовать проект,

немаловажным является и повышение профессионального уровня участников команды.

Литература

1. Андреева, Н. Ю. Особенности обучения педагогов с учетом различных учебных стилей / Н. Ю. Андреева, Н. В. Трусова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Челябинск : ООО «Пронто», 2012. – № 1(10). – С. 19–25.

2. Комарова, Е. С. Обучение работников дошкольного образования на базе федеральной стажировочной площадки. Опыт Челябинской области / Е. С. Комарова // Управление ДОУ. – 2012. – № 8. – С. 4–8.

3. Петрова, В. Н. Педагогическое сотрудничество, или Когда нравится учиться и учить / В. Н. Петрова. – М., 1999. – 128 с.

4. Скоролупова, О. А. К вопросу об оценке эффективности деятельности органов местного самоуправления по организации дошкольного образования / О. А. Скоролупова, Е. С. Комарова // Дошкольное воспитание. – № 9. – 2008. – С. 27–33.

5. Управление развитием доступности и качества образовательных услуг в муниципальной системе дошкольного образования на основе программно-целевого подхода : образовательная программа / под ред. А. И. Кузнецова, Е. С. Комаровой. – Челябинск : ГБОУ ДПО ЧИППКРО, 2012. – 56 с.

УДК 378.091.398

СТАЖИРОВКА ОРГАНИЗАТОРОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА БАЗОВЫХ ПЛОЩАДКАХ МУНИЦИПАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ Г. ЧЕЛЯБИНСКА

М. Л. Семенова, Н. В. Литвиненко

Аннотация. Представлен опыт работы стажировочных базовых площадок дошкольных образовательных учреждений, принимающих участие в реализации целевых программ по поддержке и развитию дошкольного образования г. Челябинска. Сформированная сеть образовательных учреждений, участвующих в инновационном развитии системы дошкольного образования, носит комплексный характер в решении актуальных проблем модернизации дошкольного образования. Модернизация системы повышения квалификации педагогических кадров в условиях всеобщей глобализации и высокой мобильности общества вызывает необходимость рассматривать стажировку как одну из эффективных форм повышения квалификации педагогов. Использование инновационного опыта образовательных учреждений муниципальной образовательной системы г. Челябинска в рамках реализации мероприятий Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 гг. по направлению «Модернизация муниципальных систем дошкольного образования» позволяет сочетать фундаментальность профессиональных базовых знаний с инновационностью мышления и практико-ориентированным, исследовательским подходом к разрешению конкретных образовательных проблем.

The experience of preschool educational institutions – training basic platforms – participating to target programs of support and development preschool education of Chelyabinsk is described. The formed network of educational institutions developing system of preschool education acts as a complex in solving problems of preschool education. Modernization of system of improvement professional skills in conditions of globalization and high social mobility necessitate considering training as one of the most effective forms of improvement professional skill of educators. Using innovative experience of educational institutions of Chelyabinsk municipal educational system, realiz-

ing Federal target program of education development 2011–2015 in area of modernization of municipal systems of preschool education, let combine fundamental character of professional knowledge with innovative thinking and practice-oriented, research approach to solve concrete educational problems.

Ключевые слова: инновационное развитие, модернизация, повышение квалификации, стажировка, проектная деятельность, персонифицированный подход, практико-ориентированная образовательная деятельность.

Innovative development, modernization, professional development, training, the project activity, the personified approach, practice-oriented educational activity.

Модернизация системы повышения квалификации педагогических кадров – приоритетное направление развития российской и региональной систем образования, рассматриваемое как «ключевой фактор реализации государственной образовательной политики» [1].

В российском образовании начаты системные изменения, направленные на обеспечение его соответствия как требованиям инновационной экономики, так и запросам общества. При этом приоритетными направлениями в этой сфере являются приведение содержания и структуры профессиональной подготовки кадров в соответствие с современными потребностями рынка труда и повышение доступности качественных образовательных услуг.

В исследованиях А. А. Андреева, С. В. Богдановой, Е. С. Полат, В. И. Солдаткина и др. отмечается, что существующие модели повышения квалификации педагогических работников являются не соответствующими современным требованиям. Становится очевидным тот факт, что прежние формы обучения нуждаются в корректировке и модернизации, поскольку повышение квалификации, как подсистема об-

разования взрослых, должна мобильно реагировать на запросы общества [4].

Выявление перспективных направлений развития педагогической теории и практики повышения квалификации педагогических работников, обобщение существующей практики использования передового и инновационного педагогического опыта в системе дополнительного профессионального образования привели к выводу о необходимости и перспективности более грамотного использования опыта инновационных образовательных учреждений в повышении квалификации руководителей. Эта задача может быть решена при организации стажировки, как одной из эффективных форм повышения квалификации педагогов.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что стажировка рассматривается в двух значениях:

- как период освоения новых технологий, организации труда и иных достижений непосредственно в учреждении, где они возникли;

- последипломная практика специалиста [5].

Исходя из данного определения, мы принимаем характеристику стажировки как практико-ориентированную образовательную деятельность, протекающую в учреждении системы образования на основании согласованной учебной программы.

Эффективность повышения квалификации руководителей общеобразовательных учреждений в процессе стажировки определяется созданием региональной системы стажерских площадок инновационного опыта, формированием нормативно-правовой и ресурсной (кадровое, материально-технической, научно-методической, информационной) базы их деятельности по организации и проведению стажировки.

Дошкольные образовательные учреждения г. Челябинска, принимающие участие в работе стажировочной площадки, являются победителями и лауреатами конкурсного отбора лучших образовательных учреждений, реализующих программы дошкольного образования и активно внедряющих инновационные образовательные программы. При выборе базы для организации стажировочной площадки учитывались следующие факторы:

- уровень развития системы дошкольного образования (доступность, разнообразие моделей и форм организации, качество образования);

- возможность городской и образовательной инфраструктур для организации масштабных мероприятий (прием и размещение стажеров, организация образовательного процесса на курсах повышения квалификации в очной, заочной и дистанционной формах обучения, техническое и интерактивное обеспечение образовательного процесса).

В работе стажировочной площадки г. Челябинска принимают участие 26 базовых дошкольных образовательных учреждений, образовательная деятельность которых обеспечивает решение задач повышения квалификации организаторов дошкольного образования в соответствии с осуществлением проекта «Модернизация муниципальных систем дошкольного образования» в рамках реализации национальной образовательной инициативы «Наша новая школа».

Практико-ориентированный характер стажировки с использованием технологий коммуникативного обучения, развития критического мышления, позволяет ее участникам ближе познакомиться с успешным опытом организации дошкольного образования в части:

- создания дополнительных мест;

- использования современных финансово-экономических, организационных механизмов (нормативно-подушевое финансирование образовательных услуг на основе муниципального заказа);

- изменения правового статуса дошкольного образовательного учреждения – казенное, бюджетное, автономное;

- внедрения новой системы оплаты труда, обеспечивающей соответствие заработной платы результатам и качеству труда;

- использования механизмов частно-государственного партнерства;

- разработки и внедрения электронной очереди в контексте решения проблемы сокращения дефицита мест в детских садах.

В ходе работы базовых площадок стажерирующиеся знакомятся с экономичными способами строительства и реконструкции (модульные детские сады, надстройки третьих этажей, пристройки к действующим зданиям и др.), с возвратом зданий в систему образования, открытием групп и отделений при школах и учреждениях дополнительного образования, с увеличением негосударственного сектора системы дошкольного образования.

Во всех базовых дошкольных образовательных учреждениях, принимающих участие в работе стажировочной площадки, создана современная материально-техническая база для внедрения новых образовательных технологий и принципов организации образовательного процесса, обеспечивающих эффективную реализацию новых моделей и содержания образования, в том числе с использованием информационных и коммуникативных технологий. Руководителями дошкольных образовательных учреждений разработан пакет документов, что обеспечивает осуществление единой стратегии развития муниципальной системы дошкольного образования.

Сформированная сеть образовательных учреждений, участвующих в инновационном развитии системы дошкольного образования, носит комплексный характер решения актуальных проблем модернизации муниципальной системы дошкольного образования. Предоставляемые практикоориентированные образовательные услуги позволяют мобильно и эффективно реагировать на новые требования к повышению квалификации педагогических кадров.

Следует отметить, что успешно действующая стажировочная площадка позволяет:

- сформировать у педагогов и руководителей представление о разнообразии практик развития образования;
- повысить эффективность работы образовательного учреждения, качество образовательных услуг;
- превратить ДОУ в партнера других учреждений образования;
- сделать значимым имидж образовательного учреждения и его влияние на образовательную среду муниципалитета и региона.

Презентация инновационного опыта дошкольных образовательных учреждений в рамках стажировочной площадки осуществляется путем организации различных форм педагогического взаимодействия, к которым относятся научно-практические конференции, мастер-классы, творческие мастерские, школы передового педагогического опыта и другие мероприятия, позволяющие продемонстрировать слушателям современные модели образовательных систем дошкольного образования.

Используя различные формы педагогического взаимодействия, педагогический коллек-

тив МБДОУ детского сада № 353 г. Челябинска, представляет создание оптимальных условий индивидуализации образовательного процесса. Включенное наблюдение стажеров за игровой деятельностью детей позволяет ближе познакомиться с успешным опытом педагогов в решении проблемы социализации детей дошкольного возраста. В ходе организованного диалога «за круглым столом» участники стажировки обмениваются опытом, а также имеют возможность обогатить свои знания и представления о способах расширения социальной практики ребенка во взаимодействии младших и старших детей, их развития путем взаимобучения в совместной деятельности.

Кроме того, педагоги МБДОУ ДС № 353 г. Челябинска демонстрируют опыт успешного внедрения автоматизированного рабочего места руководителя и специалистов ДОУ, перевод управления дошкольным образованием на качественно новый уровень с учетом решающей роли информации как неперемного атрибута управления и возможность на научной основе осуществить этот процесс в условиях введения ФГТ. Руководителям и специалистам дошкольного образования предлагаются различные варианты внедрения и профессионального использования автоматизированной информационно-аналитической системы в образовательном процессе ДОУ. Так, например, осуществление мониторинга состояния образовательного процесса, как объекта управления, выработка обоснованных управленческих решений на основе результатов мониторинга, а также автоматизированность документооборота в части аналитических справок, отчетов и т. п. В ходе стажировки демонстрируются методические комплексы по использованию цифровых образовательных ресурсов в работе с дошкольниками, комплекты с обучающими компьютерными играми для детей, мультимедийные презентации к педагогическим мероприятиям в детском саду и др.

Инновационные подходы к активному внедрению информационно-коммуникационных технологий в образовательной деятельности представлены на базе МБДОУ детского сада № 308 г. Челябинска. Работа со слушателями предусматривает использование интерактивных методов обучения (доступ к сети Интернет, мультимедийное оборудование и др.). Утверждение и введение в действие Федеральных государственных

требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования повлекло за собой необходимость не только изменения структуры образовательной программы ДОУ, но и поиска новых подходов к организации работы с детьми, особенно к работе по развитию речи. Данное обстоятельство определяет необходимость повышения профессиональной квалификации педагогов в вопросах организации речевой работы с детьми в ДОУ. Развитию профессиональной культуры организаторов дошкольного образования способствуют творческие мастерские, в ходе которых осуществляется знакомство с современными подходами в создании условий для:

- организации самостоятельной деятельности детей: наполнение образовательного пространства специальным нестандартным оборудованием (визуальные и звуковые панели, зеркальный домик, мягкие формы и др.);

- обеспечения активизирующего обучения речи детей: речевые игры на асфальте, воскотерапия, сказкотерапия, кружок ЛЕГО-конструирования, журналистский центр.

Моделирование организации новых форм дошкольного образования (на примере внедрения инновационных технологий обучения детей с ограниченными возможностями здоровья) предлагается организаторам дошкольного образования в МБОУ для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи. Организаторы дошкольного образования знакомятся с актуальным опытом эффективного и адекватного применения комплексных, индивидуальных коррекционно-развивающих программ в условиях общеобразовательного учреждения; принимают участие в разработке индивидуально-ориентированных коррекционно-развивающих программ учебно-коррекционного модуля многокомпонентной матричной модели развития детей группы риска.

Работа в малых группах обеспечивает включение педагогов в процессы интегрированного планирования и проектирования модели комплексного воздействия на ребенка со стороны профессионального объединения педагогов. Слушатели разрабатывают систему взаимодействия профессиональных сообществ, создавая сетевую модель взаимодействия, включающую: ресурсные центры, консультационные пункты и др., что позволяет более эффективно решать ти-

пичные проблемы в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья.

Актуальные вопросы управления развитием доступности и качества образовательных услуг в муниципальной системе дошкольного образования рассматриваются на базе МАДОУ детского сада № 17 г. Челябинска. Слушатели имеют возможность получить ответы на актуальные вопросы, связанные с совершенствованием экономических механизмов управления в сфере дошкольного образования (управление ДОУ в автономном режиме, апробация новой системы оплаты труда в ОУ г. Челябинска и др.). В ходе деятельностного подхода совместно со слушателями решаются вопросы использования организационно-экономических механизмов введения НСОТ:

- увеличение дифференциации оплаты труда педагогов различной квалификации;

- изменение структуры заработной платы и принципов формирования базовой (тарифной) и стимулирующей частей;

- внедрение механизма связи заработной платы с качеством и результативностью труда, определение системы критериев и показателей для учета качества и результативности труда при распределении стимулирующей части фонда оплаты труда образовательного учреждения;

- разделение фонда оплаты труда и заработной платы педагогических работников учреждений дошкольного образования на базовую и стимулирующую части;

- повышение стимулирующих функций оплаты труда, рост объема стимулирующих надбавок в общем фонде оплаты труда;

- использование системы поощрения за высокие результаты и качество выполнения работы, основанной преимущественно на применении индивидуальных надбавок стимулирующего характера, а также премирования за особые достижения в труде;

- регламентация системы повышающих коэффициентов для исчисления повышения ставок и доплат к должностным окладам работников образования;

- установление связи между заработной платой педагогических работников учреждений дошкольного образования и количеством воспитанников;

- учет в оплате труда всех видов деятельности педагогических работников учреждений дошкольного образования;

– определение гибкого механизма связи уровня стимулирующих надбавок с уровнем оценки труда педагога со стороны государства (аттестация педагогических кадров) и со стороны общества (гражданских институтов);

– модернизация системы аттестации педагогических работников учреждений дошкольного образования.

Практическое освоение руководителями ДОУ способов построения успешной практики управления качеством дошкольного образования на основе программно-целевого метода позволяет обучающимся разработать (скорректировать) проект системы управления качеством образования применительно к условиям своего дошкольного образовательного учреждения. Слушатели высоко оценивают комплексный характер документационного обеспечения управления ДОУ, разработанного руководителем.

МАДОУ детский сад № 213 г. Челябинска работает со слушателями, используя интерактивные методы, направленные на изменение моделей поведения и осознанного усвоения новых норм деятельности, связанных с введением Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Решение актуальных проблем по развитию личностных качеств у детей дошкольного возраста, потребность в разработке технологии социально-личностного развития, моделирования воспитательного процесса с учетом базовых потребностей ребенка, подготовка дошкольника к следующей ступени образования и многих других вопросов осуществляется в ходе проблемных семинаров, деловых игр, сочетания фронтальных и групповых форм работы. Активная смена и разнообразие видов деятельности, рефлексия – способствуют совершенствованию профессиональных компетентностей стажеров в вопросах обновления содержания и технологий развивающего обучения детей дошкольного возраста. Наибольший интерес у участников курсов повышения квалификации вызывают авторские подходы в организации развивающего пространства, совместной партнерской деятельности взрослых и детей, открытой для перепроектирования в соответствии с интересами детей и субкультурными содержаниями.

В центре внимания образовательного пространства ДОУ находятся вопросы, связанные с

подготовкой детей к школе, формированием представлений о здоровом образе жизни. Подготовка детей к большим психологическим и физиологическим нагрузкам в школе должна обеспечиваться созданием определенных условий для воспитанников в дошкольном образовательном учреждении в формировании представлений о здоровом образе жизни:

– гигиеническая организация социальной среды обитания в ДОУ;

– наличие в ДОУ специальной обучающей программы;

– овладение педагогами и детьми системой понятий о своем организме, здоровье, здоровом образе жизни;

– успешная организация физического воспитания дошкольников.

Педагогический коллектив МАДОУ ЦРР детского сада № 453 г. Челябинска представляет опыт своей деятельности в решении указанных проблем. Проблемные семинары, семинары-практикумы знакомят с системой организации физического воспитания дошкольников. Являясь активными участниками поиска решений типичных проблем, возникающих в профессиональной деятельности, слушатели участвуют в проектировании модели взаимодействия субъектов образовательного процесса, апробации технологии формирования представлений о здоровом образе жизни, создании условий реализации педагогической технологии, включающей учет возрастных особенностей, комплексный подход к отбору содержания представлений о здоровом образе жизни, разработку и внедрение в практику работы дошкольных учреждений технологии и диагностики уровня сформированности у детей представлений о здоровом образе жизни.

Стажировка, направленная на освоение новых методов, технологий и элементов профессиональной деятельности, иных достижений теории и практики непосредственно в дошкольных образовательных учреждениях дает наибольший практический эффект. Активное участие в стажировке управленческих кадров всех уровней муниципальной системы дошкольного образования способствует установлению устойчивых прямых и обратных связей, позволяет согласовать подходы к развитию системы дошкольного образования в рамках всей управленческой вертикали. Взаимодействие педагогов в рамках стажировочной деятельности ус-

танавливает тесные связи и партнерские отношения между ДОО различных регионов; повышает имидж образовательных учреждений, принимающих участие в стажировке.

Литература

1. Ильясов, Д. Ф. Особенности повышения квалификации педагогов в учреждении дополнительного профессионально-педагогического образования / Д. Ф. Ильясов, М. И. Солодкова. – Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 1. – С. 64–69.

2. Калина, И. И. Система повышения квалификации работников образования – ключевой фактор реализации государственной образовательной политики / И. И. Калина // Методист. – 2009. – № 1. – С. 4–5.

3. Комарова, Е. С. Обучение работников дошкольного образования на базе федеральной стажировочной площадки. Опыт Челябинской области / Е. С. Комарова // Управление ДОО. – 2012. – № 8. – С. 4–8.

4. Корнилова, Л. В. Проектное обучение как инновационный метод в системе повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров / Л. В. Корнилова, Е. Р. Айчувакова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Челябинск : ООО «Пронто», 2011. – № 4(9). – С. 29–33.

5. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мижериков ; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

КЕСПИКОВ ВАДИМ НИКОЛАЕВИЧ, д-р пед. наук, Заслуженный учитель РФ, ректор Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

СОЛОДКОВА МАРИНА ИВАНОВНА, Отличник народного просвещения РФ, первый проректор Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ИЛЬЯСОВ ДМИТРИЙ ФЕДОРОВИЧ, д-р пед. наук, профессор, член-корреспондент РАН, зав. кафедрой педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

БАРАНОВА ЮЛИЯ ЮРЬЕВНА, руководитель регионального центра научно-методического сопровождения введения ФГОС общего образования на территории Челябинской области Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

СОЛОДКОВА ЕКАТЕРИНА АЛЕКСАНДРОВНА, методист регионального центра научно-методического сопровождения введения ФГОС общего образования на территории Челябинской области Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ДУДАРЕВА ОЛЬГА БОРИСОВНА, руководитель центра информационно-коммуникационных технологий Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ТАРАН ТАТЬЯНА ВАСИЛЬЕВНА, проректор по информационному обеспечению Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ИЛЬИНА АННА ВЛАДИМИРОВНА, канд. пед. наук, проректор по научной работе Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

КОПТЕЛОВ АЛЕКСЕЙ ВИКТОРОВИЧ, канд. пед. наук, зав. кафедрой управления, экономики и права Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ОБОСКАЛОВ АЛЕКСАНДР ГЕОРГИЕВИЧ, канд. пед. наук, Отличник просвещения РФ, проректор по организационно-методическому обеспечению реализации региональной образовательной политики Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ЧИПЫШЕВА ЛЮДМИЛА НИКОЛАЕВНА, канд. пед. наук, методист регионального центра научно-методического сопровождения введения ФГОС общего образования на территории Челябинской области Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ЩЕРБАКОВ АНДРЕЙ ВИКТОРОВИЧ, канд. пед. наук, доцент, профессор кафедры воспитания и дополнительного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ДАНЕЛЬЧЕНКО ТАТЬЯНА АЛЕКСАНДРОВНА, канд. пед. наук, руководитель отдела профессиональной переподготовки кадров Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

АЛФЕРОВА ЛЮДМИЛА ИВАНОВНА, директор Муниципального автономного общеобразовательного учреждения гимназии № 76, г. Челябинск.

ЛЕНКОВА АЛЕНА АЛЕКСАНДРОВНА, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ПЕТРОВА ОЛЬГА ВИКТОРОВНА, директор Муниципального автономного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы с углубленным изучением отдельных предметов № 104, г. Челябинск.

ОВСЯННИКОВА ВАЛЕНТИНА ПАВЛОВНА, директор Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 125, г. Снежинск Челябинской обл.

ВЛАДИМИРОВА ЕЛЕНА ДМИТРИЕВНА, зам. директора Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 125, г. Снежинск Челябинской обл.

ЕДАКОВА ИРИНА БОРИСОВНА, канд. пед. наук, декан факультета дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

КОМАРОВА ЕЛЕНА СИРЕНЬЕВНА, канд. пед. наук, начальник управления дошкольного образования Министерства образования и науки Челябинской области, г. Челябинск.

ЯКОВЛЕВА ГАЛИНА ВЛАДИМИРОВНА, канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой специального (коррекционного) образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

КОЛОСОВА ИРИНА ВИКТОРОВНА, канд. пед. наук, профессор, зав. кафедрой теории и методики дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

РЯБОВА ГАЛИНА АЛЕКСАНДРОВНА, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

СЕМЕНОВА МАРИНА ЛЕОНИДОВНА, канд. пед. наук, профессор, Отличник народного просвещения РФ, зав. кафедрой управления развитием дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ЛИТВИНЕНКО НАТАЛЬЯ ВЛАДИМИРОВНА, ст. преподаватель кафедры управления развитием дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

KESPIKOV VADIM NIKOLAYEVICH, Doctor of Pedagogical Sciences, Honored Teacher of Russia, rector of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

SOLODKOVA MARINA IVANOVNA, Excellent of Public Education, First Pro-rector of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

ILYASOV DMITRIY FEDOROVICH, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Correspondence Member of Russian Academy of Natural Science, the Head of the Department of Pedagogy and Psychology of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

BARANOVA YULIYA YURYEVNA, the Head of the Regional Centre of Methodological and Scientific Support of Federal State Educational Standards Implementation of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

SOLODKOVA EKATERINA ALEXANDROVNA, the Methodist of the Regional Centre of Methodological and Scientific Support of Federal State Educational Standards Implementation of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

DUDAREVA OLGA BORISOVNA, the Head of the Centre of Informational and Communicational Technologies of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

TARAN TATYANA VASILYEVNA, Pro-rector for Informational Support of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

ILYNA ANNA VLADIMIROVNA, Candidate of Pedagogical Sciences, Pro-rector for Science of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

KOPELOV ALEKSEY VIKTOROVICH, Candidate of Pedagogical Sciences, the Head of the Department of Management, Economy and Law of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

OBOSKALOV ALEKSANDR GEORGIYEVICH, Candidate of Pedagogical Sciences, Excellent of Public Education, Pro-rector for Administrative and Methodological Support of Regional Educational Politics Implementation of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

CHIPYSHEVA LYUDMILA NIKOLAYEVNA, Candidate of Pedagogical Sciences, Methodologist of the Regional Centre of Methodological and Scientific Support of Federal State Educational Standards Implementation of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

SHCHERBAKOV ANDREY VIKTOROVICH, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Professor of the Department of Education and Vocational Education of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

DANELCHENKO TATYANA ALEKSANDROVNA, Candidate of Pedagogical Sciences, the Head of the Department of Personnel Professional Retraining of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

ALFEROVA LYUDMILA IVANOVNA, the Director of Municipal Autonomous Educational Establishment Gymnasium № 76, Chelyabinsk.

LENKOVA ALENA ALEKSANDROVNA, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of the Department of Pedagogy and Psychology of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

PETROVA OLGA VIKTOROVNA, the Director of Municipal Autonomous Educational Establishment Secondary School with Extracurricular Study of Subjects № 104, Chelyabinsk.

OVSYANNIKOVA VALENTINA PAVLOVNA, the Director of Municipal Budget Educational Establishment Secondary School № 125, Snezhinsk, Chelyabinsk region.

VLADIMIROVA YELENA DMITRIYEVNA, the Deputy Director of Municipal Budget Educational Establishment Secondary School № 125, Snezhinsk, Chelyabinsk region.

YEDAKOVA IRINA BORISOVNA, Candidate of Pedagogical Sciences, the Dean of Faculty of Preschool Education of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

KOMAROVA YELENA SIRENYEVNA, Candidate of Pedagogical Sciences, the Head of Administration of Preschool Education of Chelyabinsk Regional Ministry of Education and Science, Chelyabinsk.

YAKOVLEVA GALINA VLADIMIROVNA, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, the Head of the Department of Special (Correctional) Education of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

KOLOSOVA IRINA VIKTOROVNA, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, the Head of the Department of Theory and Methodology of Preschool Education of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

RYABOVA GALINA ALEKSANDROVNA, Docent of the Department of Theory and Methodology of Preschool Education of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

SEMENOVA MARINA LEONIDOVNA, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Excellent of Public Education, the Head of the Department of Preschool Education Development of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

LITVINENKO NATALYA VLADIMIROVNA, Senior Lecturer of the Department of Management of Preschool Education Development of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

СОДЕРЖАНИЕ

*Система оценки качества общего образования
(в том числе на основе информационных технологий)*

В. Н. Кеспи́ков, М. И. Солодкова, Д. Ф. Ильясов
 Особенности построения мониторинга качества общего образования на региональном уровне. 6

Ю. Ю. Баранова, Е. А. Солодкова
 О мониторинге готовности образовательного учреждения к реализации комплексного учебного курса «Основы религиозной культуры и светской этики». 25

Обеспечение доступности образовательных услуг и сервисов

О. Б. Дударева, Т. В. Таран
 Использование дистанционных образовательных технологий в обучении слушателей в условиях модернизации системы общего образования. 31

*Особенности подготовки ведущих консультантов
по вопросам развития системы общего образования*

В. Н. Кеспи́ков, М. И. Солодкова, Д. Ф. Ильясов, А. В. Ильина
 Особенности научно-исследовательской деятельности учреждения дополнительного образования в условиях модернизации образования. 40

А. В. Коптелов
 Особенности отбора содержания подготовки ведущих консультантов по вопросам развития системы общего образования. 46

*Моделирование образовательных систем,
обеспечивающих современное качество общего образования*

А. Г. Обоскалов
 Роль муниципальной методической службы в распространении моделей образовательных систем, обеспечивающих современное качество общего образования. 52

Ю. Ю. Баранова
 Обновление содержания деятельности руководителя образовательного учреждения в условиях введения ФГОС общего образования. 65

*Содержательно-процессуальные особенности
повышения квалификации работников образования
в рамках реализации мероприятий ФЦПРО*

Л. Н. Чипышева
 Стажировка как форма повышения квалификации педагогических работников общеобразовательных учреждений. 72

А. В. Щербаков

Организационно-педагогические условия повышения квалификации кадров в процессе стажировки на базовой площадке, аккумулирующих эффективный опыт введения ФГОС общего образования. 79

Т. А. Данельченко, Л. И. Алферова

Педагогические условия освоения технологий государственно-общественного управления образованием (на примере стажировки на базовой площадке) 87

*Управление разработкой и реализацией
персонафицированных программ повышения квалификации
педагогических работников системы общего образования*

А. А. Ленкова, О. В. Петрова

Диагностика профессиональных затруднений и потребностей педагога как основание проектирования персонафицированной программы повышения квалификации. 92

А. В. Ильина, В. П. Овсянникова, Е. Д. Владимирова

Теоретико-методологическое обоснование моделирования процессов управления реализацией основной образовательной программы общеобразовательного учреждения. 101

*Особенности управления
муниципальными системами дошкольного образования*

И. Б. Едакова, Е. С. Комарова

Распространение эффективного опыта доступного качественного дошкольного образования в муниципальной образовательной системе в процессе повышения квалификации и стажерских практик. 109

Г. В. Яковлева

Технология развития инновационной методической деятельности педагога ДОУ как условие введения ФГТ. 117

И. В. Колосова, Г. А. Рябова

Использование командного метода обучения в повышении квалификации организаторов дошкольного образования. 122

М. Л. Семёнова, Н. В. Литвиненко

Стажировка организаторов дошкольного образования на базовых площадках муниципальной образовательной системы г. Челябинска. 127

Сведения об авторах 133

СОДЕРЖАНИЕ

*System of Quality Assessment of General Education
(Including Ones on the Basis of Informational Technologies)*

V. N. Kespikov, M. I. Solodkova, D. F. Ilyasov

Features of Projecting Monitoring Quality Assessment of General Education on the Regional Level 6

Y. Y. Baranova, E. A. Solodkova

About Monitoring of Educational Institutions Preparedness for Implementation of Educational Course “Bases of Religious Culture and Public Ethics” 25

Ensuring Accessibility of Educational Services

O. B. Dudareva, T. V. Taran

Using Distant Learning Technologies for Training by Modernization of General Education System 31

*Peculiarities of Training Leading Consultants
for Development System of General Education*

V. N. Kespikov, M. I. Solodkova, D. F. Ilyasov, A. V. Ilyna

Features of Scientific and Research Activity of Institution of Vocational Education by Education Modernization 40

A. V. Koptelov

Features of Content Selection of Training Leading Consultants on Development System of Common Education. 46

*Modeling of Educational Systems
Ensuring Modern Quality of General Education*

A. G. Oboskalov

The Role of Municipal Methodological Service in Dissemination of Educational Systems Models Providing Modern Quality of General Education. 52

Y. Y. Baranova

Renovation Professional Activity of Educational Institution Leaders in the Conditions of Implementation of the Federal State Educational Standards for General Education. 65

*Substantive and Process Features
of Training Educators within the Implementation
of Federal Target Program of Education Development*

L. N. Chipysheva

Training as the Form of Improvement Professional Skill of General School Teachers. 72

A. V. Shcherbakov Organizational and Pedagogical Conditions Facilitating Improvement of Teachers' Skills During the Internships in the Process of Their Preparation for the Realization of the Federal State Educational Standards of General Education. . .	79
T. A. Danelchenko, L. I. Alferova Pedagogical Conditions Providing Learning Technologies of State and Public Education Management (in the Process of Training at Basic Platform).	87
<i>Management of Design and Implementation of Personified Training Programs of General Education Pedagogues</i>	
A. A. Lenkova, O. V. Petrova Diagnostic of Professional Difficulties and Needs of a Teacher as the Grounds of Projecting Personified Program of Professional Training.	92
A. V. Плына, V. P. Ovsyannikova, E. D. Vladimirova Theoretical and Methodological Aspects of Modeling Processes of Managing the Implementation of the Basic Education Program.	101
<i>Peculiarities of Municipal Systems of Preschool Education Management</i>	
I. B. Yedakova, E. S. Komarova Dissemination of Effective Experience of Available Preschool Education of High Quality in Municipal Educational Systems at the Process of Training and Internship Practices.	109
G. V. Yakovleva Technology of Development Innovative Methodological Activity of Preschool Teacher as the Condition of Federal State Requirements Implementation.	117
I. V. Kolosova, G. A. Ryabova Using Team Educational Method in Training Organizers of Preschool Education.	122
M. L. Semenova, N. V. Litvinenko Training Organizers of Preschool Education at the Basic Platforms of Chelyabinsk Municipal Educational System	127
Information about the Authors	135