

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ  
ФЕДЕРАЦИИ**  
**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ**  
**Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего  
образования «СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ»**

Краевая инновационная площадка  
«Технологии исследования спроса на образовательные услуги на  
региональном рынке труда педагогических работников»

**Монография**

**ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ НА  
РЕГИОНАЛЬНОМ РЫНКЕ ТРУДА ПЕДАГОГОВ**

**Ставрополь, 2019 г.**

**УДК 37:331.5 (470.63)**

**ББК 74.044.2**

**О-72**

Печатается по решению редакционно-издательского совета  
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

**Авторский коллектив:**

Анникова Л.В. (1.3), Волков А.А.(2.2), Гулиян Н.М. (2.6.), Джегутанова Н.И. (2.1.),  
Коблева А.Л. (2.3.), Лагутина Н.Н. (2.8.), Мажаренко С.В. (2.10), Маслова Т.Ф. (1.1.,1.2., 1.3.,  
2.9.), Михайличенко М.А. (1.2.), Рукавишников Е.Е. (1.4.), Сивакова Е.В.(2.8.), Телешова  
С.В. (2,5), Чурсинова О.В.(2.2.).

*Под общей редакцией Т.Ф.Масловой, А.А.Волкова*

**Рецензенты:**

*Г.Д. Гриценко, доктор философских наук, профессор (ФГБОУ ВО «Ставропольский  
государственный медицинский университет» )*

*М.В. Смагина, кандидат социологических наук, доцент (ГБОУ ВО «Ставропольский  
государственный педагогический институт)*

**О-72 Особенности развития образовательных услуг на региональном рынке труда педагогов: монография** [Текст] /колл.авт: под общей научной ред. Масловой Т.Ф., Волкова А.А. - Ставрополь: – АГРУС Ставропольского аграрного гос. ун-та, 2019. – 127 с.

Монография посвящена изучению проблем и направлений развития рынка образовательных услуг. В работе уделяется внимание рассмотрению понятийного аппарата, с помощью которого анализируются и описываются образовательные услуги, опыт их формирования; определения способов оценки качества; анализируется состояние рынков педагогического труда, условий профессионального развития педагогов; обосновываются факторы, определяющие специфику образовательного комплекса; описывается история, современные практики и результаты изучения проблем образования в Ставропольском крае.

Монография адресована преподавателям, научным работникам, студентам и обучающимся в системе дополнительного профессионального педагогического образования.

@ ГБОУ ВО СГПИ, 2019

## Содержание

Введение

### 1. РЕГИОНАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КОМПЛЕКС В СИСТЕМНОМ АНАЛИЗЕ ПРОБЛЕМ ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. История исследований образовательного комплекса Ставропольского края: функции и направления.

1.2. Факторы, влияющие на состояние региональной образовательной системы: опыт исследования.

1.3. Образовательный потенциал интеграции детей с инвалидностью в общество: к вопросу о субъектах рынка педагогического труда.

1.4. Качество образовательной услуги и проблемы ее оценки.

### 2. УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЕ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

2.1. Развитие духовно-нравственного потенциала педагога как субъекта профессиональной подготовки: основы моделирования.

2.2. Конфликтологическая компетентность педагога в процессе взаимодействия и сотрудничества участников образовательных отношений.

2.3. Инновационные технологии в условиях цифровизации услуг дополнительного профессионального образования.

2.4. Актуализация финансовой грамотности педагога в дополнительном образовании.

2.5. Тифлокондуктивные технологии в системе образовательных услуг для детей с ОВЗ (с нарушениями зрения).

2.6. Создание условий для поддержки и развития детской одаренности в современной школе: практика и опыт.

2.7. Преподавание дисциплины «Химия» в условиях ФГОС основного общего образования.

2.8. Опыт формирования единого образовательного пространства и оценки качества начального, основного общего образования.

2.9. Стандартизация в образовании - социальный заказ и условие профессионального развития педагога.

2.10. Методическое сопровождение инновационной деятельности педагогов как условие повышения качества образовательных услуг

Заключение.

Сведения об авторах

## **Введение**

Современный этап развития России обуславливает востребованность такого образовательного продукта, который обеспечит потребителю социальную конкурентоспособность на протяжении всей его жизни, устойчивость развития общества. В этих условиях образование воспринимается не только как социальный институт, но и как услуга, направленная на удовлетворение конкретных потребностей членов общества, развития человеческого капитала на всей территории государства. Социальный заказ на образование связывается, в том числе, с созданием «системы образовательных услуг, обеспечивающих раннее развитие детей независимо от места их проживания, состояния здоровья, социального положения»; с формированием «механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг с участием потребителей».<sup>1</sup>

На создание образовательных услуг направлена деятельность субъектов образования и общества как производителей, посредников, потребителей, участвующих в экономических отношениях на рынках труда и образовательных услуг. Состояние конъюнктуры данных рынков определяется общей социально-экономической ситуацией в зависимости от социально-экономических программ в конкретном регионе<sup>2</sup>, от его демографических, экономических, социокультурных и иных особенностей, в том числе - специфики образовательного комплекса региона (ОКР) как структурированной образовательной среды.

---

<sup>1</sup> Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (3.3. Развитие образования).

<sup>2</sup> Регион – область район, территория, часть страны, отличающаяся совокупностью естественных или исторически сложившихся экономико-географических условий и национального состава населения. См.: Райзберг А.Б.и др. Современный экономический словарь.М.: ИНФА-М., 1999.-С.248

Исследование функционирования регионального образовательного комплекса направлено на преодоление диспропорций в системе спроса на образовательные услуги и предложений рынка педагогического труда, на интегрированность информационно-аналитического инструментария в принятие управленческих решений с учетом трендов (тенденций) рыночных отношений, конкурентной среды.

*Для целей исследования особенностей развития образовательных услуг на региональном рынке труда педагогов применяются следующие основные понятия:*

*Образовательный комплекс региона (ОКР) - форма организации образовательных систем, которой присущи самоуправление и кооперация, обеспечивающие непрерывный процесс образования и воспитания. Одним из результатов функционирования ОКР является «создание сферы эффективных образовательных услуг, своевременно удовлетворяющих спрос».*<sup>3</sup>

*Образовательная услуга.* Согласно Федеральному закону от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в РФ», под образовательной услугой понимается объем учебной и научной информации, передаваемой гражданину в виде суммы знаний общеобразовательного и специального характера и практических навыков для последующего применения<sup>4</sup>.

*Рынок образовательных услуг - это материальные взаимоотношения участников образовательного процесса: обучаемых; организаций, предоставляющих образовательные услуги; физических лиц и организаций, оплачивающих образовательные услуги. В условиях перехода на рыночные отношения четко определились его сегменты: государственный и негосударственный.*

---

<sup>3</sup>См: Груздев М.В., Золотарева А.В. Модель формирования образовательного комплекса региона. Ярославский педагогический вестник.- 2015.- №5. С.9

<sup>4</sup> Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в РФ». - Режим доступа: СПС «Консультант Плюс».

*Классификация образовательных услуг.* В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ, иными нормативно-правовыми актами, регулирующими образовательную деятельность, образовательные услуги могут быть как основными, так и дополнительными.

К основным образовательным услугам относятся услуги, предоставляемые по основным образовательным программам. Обязательный минимум содержания основных образовательных программ определяется государственными образовательными стандартами, которые устанавливают федеральные (центральные) органы государственной власти и управления в рамках их компетенции.

Дополнительными образовательными услугами, соответственно, считаются услуги, осуществляемые по дополнительным образовательным программам. К дополнительным образовательным программам относятся образовательные программы различной направленности, реализуемые:

- в общеобразовательных учреждениях и образовательных учреждениях профессионального образования, за пределами определяющих их статус основных образовательных программ;
- в образовательных учреждениях дополнительного образования (в учреждениях повышения квалификации, на курсах, в центрах профессиональной ориентации, музыкальных и художественных школах, школах искусств, домах детского творчества, на станциях юных техников, станциях юных натуралистов и в иных учреждениях, имеющих соответствующие лицензии);
- посредством индивидуальной трудовой педагогической деятельности.

*Рынок педагогического труда* - специализированный локальный рынок труда работников социальной инфраструктуры, общие закономерности и тенденции формирования которого, преломляясь под действием структурных особенностей рынка педагогического труда. Предложение на рынке педагогического труда материализуется в количестве мест, предлагаемых

кадрам учебными заведениями, в «набор» востребованных услуг по воспитанию и образованию.

*Субъекты рынка труда педагогических работников*

- педагогические работники, профессиональные педагогические сообщества,

- работодатели - государственные, негосударственные и муниципальные образовательные организации, функции которых - производство образовательной услуги (организации - производители).

- потребители образовательных услуг: обучающиеся и их родители; организации профессионального педагогического образования (организации-потребители).

*Трудовая активность* – реализация интеллектуального и физического потенциала рабочей силы в процессе трудовой деятельности. Количественная определенность трудовой активности выражается в достигнутом уровне производительности труда или объеме выполненной работы в единицу времени, качественная сторона отражает овладение передовыми методами и приемами труда; творчество, мотивацию работника и другие.

Обобщающим фактором трудовой активности педагога выступают социально-экономические условия жизни, психологические установки и стимулы трудовой деятельности.

*Исследования проблем развития регионального образовательного комплекса опираются на различные концептуальные подходы и модели познания; представляют теоретические и эмпирические данные, характеризующие связи рынков образовательных услуг и труда педагогов, опыт модернизации образования в региональных условиях.*



## 1. РЕГИОНАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КОМПЛЕКС В СИСТЕМНОМ АНАЛИЗЕ ПРОБЛЕМ ОБРАЗОВАНИЯ

### 1.1. История и современность исследований образовательного комплекса Ставропольского края: функции и направления

В настоящее время актуальность исследования системы образования обусловлена тем, что одной из важных проблем является процесс модернизации общества: с переходом на новые технологии повышается роль знаний, квалификации работника. При этом, с одной стороны, выступает необходимость учитывать мировые достижения в области образования, новые технологии обучения и стимуляции образовательного процесса, а с другой стороны, переход на западные образцы не может сопровождаться эталонным копированием без учета тех условий, которые сложились в России [3] и ее регионах. Это требует исследования особенностей условий, в которых данный процесс разворачивается, происходит воспроизводство человеческого капитала.

Исследования по различным проблемам в области образования выполняет ряд функций, имеющих значимость для практической образовательной деятельности. Познавательная функция заключается в изучении состояния социума, что помогает понять тенденции, динамику и перспективы влияния социальных процессов на образование. Практическая - способствует нахождению способов и путей адаптации образования и его субъектов к социальным изменениям. Это - разработка практических рекомендаций по решению проблем в воспитательной практике; моделей образовательных технологий и проектной деятельности; разработка исследовательского инструментария в процессе инновационной деятельности.

В исследовательской практике важно не только развивать сложившиеся направления исследования, но и видеть их результаты в ретроспективе, что дает основание для оценки динамики процессов, происходящих как в самой образовательной системе, так и за ее пределами.

История исследований регионального образовательного комплекса Ставропольского края воспроизводит историческую действительность, связанную с развитием в нашей стране социологии образования как отрасли научного знания об обществе. Остановимся на периодизации исследовательской деятельности в образовательной сфере, начиная с конца 60-х годов прошлого столетия, когда выходит ряд публикаций по социологическим и социально-психологическим проблемам образования. Это работы И.С.Кона, А.Г. Здравомыслова, В.А.Ядова, С.Н.Иконниковой, В.В.Водзинской, И.В.Бестужев-Лада и др. Труды ученых стали важным стимулом для разработки теории и проведения эмпирических исследований в области социологии образования. Получают развитие эмпирические исследования различной направленности, проводимые в регионах:

- по социальным проблемам высшей школы и молодежи (Л.Н. Лесохина, В.В.Водзинская, В.Т. Лисовский в Ленинграде),
- по проблемам молодежи и студенчества (на Украине),
- по социально-педагогическим проблемам (Р.Г.Гурова в Москве),
- по ценностным ориентациям при выборе профессии (М.Х.Титма в Эстонии),
- о жизненных путях учащихся (Ф.Р.Филиппов, Л.Н.Коган на Урале),
- об изменениях в социальном составе школьников и учащихся, о распределении учителей-выпускников университетов и педагогических (М.Н.Руткевич и Ф.Р.Филиппов) и другие.

Важным событием стало создание в 1987 г. при Академии педагогических наук СССР лаборатории педагогической социологии (ВНИК) «Школа». Активизировалось изучение проблем современного состояния средней школы, основные взаимодействия средств массовой коммуникации и

школы, структуры и взаимосвязи различных субъектов, участвующих в педагогическом процессе (учителя и ученика, школы как института, телевидения); выявлялись факторы снижения уровня культуры и профессиональной этики, наличие конфликта учителей с учениками и другие.

Начало активного развития исследований образовательной сферы способствовало формированию опыта создания методик изучения региональных образовательных комплексов, познанию и преобразованию среды их функционирования, что характерно для истории образовательного комплекса Ставропольского края.

В период 80-х – 90-х годов прошлого столетия в работу по изучению проблем образования края активно внедряются опросные методики с целью получения информации «из первых рук». Приведем некоторые примеры, которые представляют информацию об отдельных особенностях педагогической среды того времени. Так, социологические опросы учителей, проводимые в 1983-86 г.г. (опрошено 950 учителей) и 1991-1994 годы (опрошено 600 учителей края)<sup>5</sup>, выявили устойчивое доминирование понимания учителями самооценности своей профессии, зависимость их профессиональной деятельности и самореализации от объективных и субъективных условий, что влияет на стратегии и характер профессиональной деятельности. Данные опроса говорят об активности педагогов в сфере самообразования. Регулярно самостоятельно изучают литературу по преподаваемому предмету 87% опрошенных учителей города и 88% - села; по методике преподавания соответственно – 70% и 80,4%; по педагогике 36% и 43%; по возрастной физиологии – 16,2% и 20%; по психологии – 15,6% и 20,6%. В методическом плане учителя в большей степени опираются на помощь коллег и руководство школы – 16%-28% - в городских школах и 19% - 21,5% - сельских.

---

<sup>5</sup> «Развитие учительства в современных условиях» (доктор филос. наук Г.Д. Гриценко; «Условия профессиональной самореализации учителей» (доктор социол. наук Т.Ф.Маслова).

При этом, также как и сейчас отмечается большой перегруз в работе. В 1983 году одно из первых мест среди причин, «выталкивающих» учителей из профессии называется (помимо материальных проблем) перегруженность учебной и внеучебной деятельностью, занятость несвойственной учителю работой. На этом фоне около четверти опрошенных считали, что для выполнения своей работы им не хватает не только знаний, навыков, но и физических сил и «выдержки, нервов». Эффективность труда педагогов – одна из центральных тем, но исследования регионального комплекса, затрагивали более обширную проблематику. Они проводились Институтом развития образования, созданного Управлением образования Ставропольского края, в том числе в рамках сотрудничества с Всероссийским научно-практическим центром профессиональной ориентации и психологической поддержки населения, другими структурами, в центре внимания которых находились проблемы профессиональной ориентации выпускников школ, профессионально-технических училищ, занятости педагогов и другие.

В числе тем выполненных исследовательских работ: «Социально-профессиональная ориентация выпускников средних школ г.Ставрополя», «Учитель и перестройка» (1987 г.), «Проблемы трудоустройства и жизненные планы учащихся ПТУ» (1996 г.); «Потребности населения в услугах дополнительного образования детей» (1997 г.), «Социальная профессиональная ориентация выпускников школ г.Ставрополя (1999 г.) и другие. В рассматриваемый период изучаются вопросы этнокультурной направленности образования, актуальные для поликультурного региона Ставрополья с его многонациональным населением; анализу образовательных практик развития национальных культур в системе школьного образования <sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> «Этнокультурная направленность российского образования» (доктор пед.наук, профессор В.К.Шаповалов).

В 2000 годы в Ставропольском крае активно развивается инфраструктура образования, ведется поиск перспективных образовательных технологий, направленных на формирование конкурентоспособных специалистов, интеграцию личности и общества. Данную проблематику отражают исследования перспектив развития образовательного комплекса Ставропольского края (2000 г.); развития личности как стратегия гуманизации образования (доктор пед.наук, профессор Е.Н.Шиянов); особенностей социализации личности в высшей школе; изучаются вопросы институализации образования, адаптации молодых специалистов АПК Ставропольского края, специалистов социальной работы; выделяется проблематика с изучением групп риска в детской и подростковой среде, семейного насилия над детьми; исследуются проблемы образования детей вынужденных переселенцев и многие другие, отвечающие вызовам времени.

В рассматриваемый период сделаны попытки связать разрозненные исследования единством стратегий развития системы образования края. Одна из заметных работ здесь представлена исследованием на тему «Управление качеством непрерывного уровневого педагогического образования в условиях формирования региональных образовательных систем» (Л.Л.Редько, доктор пед.наук, профессор, Заслуженный учитель РФ). Практическая значимость данного исследования состоит в реализованности концепции инновационного образовательного учреждения с созданием Ставропольского регионального государственного педагогического института детства (ныне Ставропольский государственный педагогический институт).

Рабочей группой Управления общего и профессионального образования Ставропольского края была разработана концепция развития образования в Ставропольском крае. В ней регионализация образования представляется как процесс обеспечения полноты и непрерывности образования конкретного ребенка, проживающей на данной территории; процесс, содержащий предпосылки приоритетности личности учащегося, сочетающей в себе общечеловеческие и национальные ценности именно через усвоение в

образовательном процессе ценностей «малой родины», где определялись критерии и показатели развития образования в регионе. На наш взгляд, их обозначение не утратило своей актуальности с точки зрения конкретизации направлений развития регионального образовательного комплекса, поэтому приведем их в прежней редакции.

«Динамика развития образования в крае определяется на основании следующих критериев и показателей:

- обеспечение конституционных прав граждан на образование;
- ресурсное обеспечение образования;
- доля бюджетных затрат на образование;
- объем внебюджетных инвестиций в сферу образования;
- нормативы финансирования образования (содержание системы образования, затраты на одного обучающегося, воспитанника);
- сменность в организации учебного процесса;
- обеспеченность учреждений интернатного типа;
- состояние обученности учащихся на всех уровнях образования;
- уровень воспитанности детей, подростков и молодежи;
- степень открытости сферы образования и «прозрачности ее деятельности;
- соответствие структуры системы образования и ее органов управления функциям, выполняемым образованием в социуме;
- мнение различных социальных групп о системе образования в крае»

Выделение данных направлений, а на их основе - критериев и показателей развития образования, дает возможности измерения и оценки процессов, происходящих в данной сфере; являет собой условия и требования к методологической обоснованности любого исследования в рассматриваемом объекте. Это находит отражение в организации прикладных социологических исследований, способствует внедрению исследовательского инструментария в принятие управленческих решений.

В текущий период времени результаты исследований становятся важным условием определения управленческих действий; основанием для решения конкретных задач образования и других сфер общества. Исследования образования в регионе охватывают новые проблемы современного общества и образования соответствующей тематики, такой, как:

- Социально уязвимые группы: препятствия на пути к образованию.
- Развитие инклюзивного образования.
- Социальная педагогика в условиях модернизации образования.
- Регионализация профессиональной подготовки специалиста.
- Использование человеческого капитала на региональном уровне.
- Критерии и условия формирования качества образовательной услуги.
- Профессиональное самоопределение выпускников вузов в регионе и многие другие.

Получает развитие исследование на стыке социологии образования и других областей социального взаимодействия, что отражает их созависимость. Развивается «семейная проблематика», активизируются научные изыскания молодых ученых в области проблем интеграции семьи в современное российское общество. На основе результатов прикладных социологических исследований раскрываются особенности изменений семьи, возникшие в начале XXI века, факторы риска социальной уязвимости, носителем которых являются сама семья и российское общество; осуществляется поиск способов устойчивости различных категорий семей в условиях социальных трансформаций. Как результат и признание этой работы под эгидой регионального отделения Российского общества социологов выходит коллективная монография «Интеграция социально уязвимой семьи в современное российское общество: социологическое измерение»<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Интеграция социально уязвимой семьи в современное российское общество: социологическое измерение Авторский коллектив: Анникова Л. В., Васильев И. В, Смагина М. В., Часовская Л. А., Шако И. С. . Юмагузин Р. С. и др. / под ред. Т. Ф. Масловой. – Ставрополь: НОУ ВПО СКСИ, 2011. – 216 с.

В последние десятилетия выделяется проблематика, которая касается многонациональности и поликонфессиональности образовательного пространства Ставропольского края. Северо-Кавказский регион - одна из территории Российской Федерации, отличающейся факторами риска конфликтного взаимодействия групп молодежи. К числу таких факторов относятся динамика миграционных потоков, многонациональность и поликонфессиональность населения, актуализирующих проблему «своего/чужого». Отсюда, как свидетельствуют данные ряда исследований, социальное самочувствие молодежи в регионе, характеризуется наличием рисков конфликтной идентичности, потенциальным снижением сферы социальных взаимодействий за счет отсутствия условий для формирования навыков межкультурного общения<sup>8</sup>.

По оценкам экспертов, выделяется давление стереотипов «иногo, другого», присущих региональному сообществу, «домашних комплексов», связанных с отношениями групп населения внутри республик, невоспитанность, ощущение подавления индивидуальности (важного свойства молодежной субкультуры); невключенность в социально значимые действия, неэффективность мер воздействия вузов и молодежной политики и другие<sup>9</sup>. Данные исследований подтверждают то, что образовательная среда выступает средством трансляции культуры, овладевая которой человек адаптируется к условиям постоянно изменяющегося социума. Но с другой стороны, она (среда) детерминирует и способности к неадаптивной активности.

Таким образом, история исследований проблем образования в Ставропольском крае говорит о сложившейся практике изучения влияния региональных условий на проблемы и механизмы реализации

---

<sup>8</sup> Молодежь в полиэтничных регионах Северо-Кавказского федерального округа. Экспертный доклад / Ред. В.А. Тишков, М.А. Аствацатурова, В.В. Степанов. – Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2014. – 101 С., с.13.

<sup>9</sup> См. Социологическое сопровождение адаптации студентов мигрантов в поликультурной среде, Ставрополь: СГПИ, 2015.- 68 с. (Грант РГНФ №15-03-18041)



образовательной политики; способствует конкретизации особенностей регионального комплекса, факторов его изменений. В целом анализ истории социологических исследований в области образования дает основание сделать вывод об актуализации их функций. Это – аксиологическая: - знакомство с материалами исследований позволяет выявить положительное, отрицательное влияние процессов; прогностическая: - зная факты, можно предположить, какие последствия может вызвать совершающееся в настоящее время событие в образовательной сфере; методологическая: – представляет апробированные методы исследования, накопленный материал по изучению проблем образования.

### **Список литературы**

1. Как изменяется национальный состав на Кавказе [Электронный ресурс] URL: <http://voprosik.net/>. Дата обращения 30.12.2014
2. Анна Глушкова. На Ставрополье увеличился поток мигрантов. [Электронный ресурс] //Комсомольская правда.- 2010. 11 декабря URL:<http://www.kp.ru>. Дата обращения 30.12.2014
3. Саулин М. Исследование системы образования [Электронный ресурс] URL: <https://pandia.ru/text>

### **1.2. Факторы, влияющие на состояние региональной образовательной системы: опыт исследования**

Система образования играет одну из важнейших ролей в различных сферах современного общества, где ключевой характеристикой является состояние человеческого капитала (совокупности знаний, умений, навыков для удовлетворения многообразных потребностей человека и общества в целом). Многомерность сопряженности образования с процессами общественной

жизни, делает актуальной тему, связанную с факторами, представляющими собой совокупность взаимосвязанных закономерностей, влияющих на запросы потребителей образовательных услуг, мотивацию на их исполнителей; состояние инфраструктуры.

К числу наиболее актуальных факторов развития региональной образовательной системы можно отнести: политические, технологические, демографические социокультурные. Остановимся на отдельных характеристиках сопряженности данных факторов с функционированием образовательной системы региона. Так, влияние политических факторов выражается в том, что перспективы развития образования в значительной степени зависят от государственной политики и отношения общества к данной сфере. К политическим факторам относятся те цели и задачи, которые государство ставит перед образованием, и которые составляют основу региональной образовательной политики. В текущий период образовательные организации края участвуют в реализации Стратегии развития образования Ставропольского края до 2020 г. (утверждено 25 декабря 2008 г. № 1043-пр), где выделяется ряд приоритетных направлений:

1. Повышение доступности качественного образования;
2. Укрепление, развитие материально-технической, учебной базы учреждений образования в соответствии с национальной образовательной стратегией «Новая школа»;
3. Подготовка нового поколения педагогических кадров;
4. Сохранение и укрепление здоровья детей в процессе обучения;
5. Повышение эффективности управления в системе образования;
6. Развитие современной системы непрерывного образования;
7. Совершенствование экономических механизмов в сфере образования;
8. Развитие альтернативных форм жизнеустройства детей, лишенных родительского попечения;
9. Интеграции детей с ограниченными возможностями в общество;
10. Поддержка талантливой молодежи.

Реализация данных направлений отражает векторы процесса модернизации образовательной сферы российского общества, и в региональной действительности воспроизводит своеобразие характера и результатов образовательной деятельности образовательных организаций, составляющих инфраструктуру образовательного комплекса.

**Справочно.** *В настоящее время образовательный комплекс Ставропольского края представляет собой «достаточно мощную, разветвленную сеть образовательных учреждений всех типов (более 1700) в которых воспитывается и обучается около 650 тысяч человек (от младшего дошкольного возраста до студентов высшего и послевузовского профессионального образования). Это живой организм, состоящий более чем из 40 тысяч педагогов и преподавателей, ежедневно решающий десятки сложнейших просветительских и воспитательных задач»[1]. Комплекс образовательных организаций Ставропольского края, реализующих образовательные программы начального общего, основного общего и среднего общего образования, в 2016/17 учебном году, представляли 635 общеобразовательных организаций, в том числе: 14 вечерних школ, 25 специальных (коррекционных) школ, 10 негосударственных общеобразовательных организаций [4].*

К технологическим факторам развития системы образования относится разработка новых технологий и программ. В современном образовании важными элементами этой деятельности является введение информационно-коммуникационных технологий, в том числе, цифрового обучения, которое позволит сделать образовательный процесс нагляднее, интереснее и доступнее. Но для достижения интеграции образования, науки с эффектами рынка при неравенстве возможностей есть необходимость говорить о поэтапном, осмысленном введении технологий цифровизации образования.

Направления и вопросы, требующие решения в условиях нашего региона, определены в Стратегиях социально-экономического развития Ставропольского края на период до 2020 года. В частности, в них отмечается

неравномерность концентрации ресурсов для развития человеческого потенциала, исторически сформировавшихся на территории края, определяется необходимостью создания комплекса "образование – наука - инновации", который призван обеспечить край квалифицированными трудовыми ресурсами, обеспечит высокий уровень инновационной активности в промышленности и сельском хозяйстве.

В контексте анализа факторов изменений образовательного комплекса представляют интерес их количественные и качественные аспекты, результаты исследований которых представлены в нашем проекте «Технологии исследования спроса на образовательные услуги на региональном рынке труда педагогических работников».

*Демографический фактор связан с изменениями числа обучающихся в зависимости от численности населения (возрастных групп) в тот или иной период времени.* Анализ показывает, что с 1991 года по 2017 год население Ставропольского края имеет тенденцию к росту при неоднозначности процесса. Так, с 2002 года население Ставропольского края начало незначительно снижаться. К 2007 году это снижение достигло своего дна - 2701 тыс. чел. Но после 2007 года население Ставропольского края начинает почти стабильно увеличиваться и достигает 2801 тыс. человек в 2016 году.

За 26 лет численность постоянного населения Ставропольского края выросла на 323,8 тыс. чел., что составило рост населения края на 13 процентных пункта. За этот же самый временной период количество учащихся сокращается. Если мы возьмем для сравнения 1991 год и 2016 год, то разница составит 77 575 человек. Что составило снижение численности учащихся в крае на 22 процентных пункта. Обращает внимание на себя разнонаправленность данных процессов: если численность населения возросла, то количество учащихся, то есть детей в возрасте от 7 до 17 лет, сократилось. [5].

Такая зависимость объясняет то, что доля населения в школьном возрасте постепенно сокращается за счёт увеличения доли населения старшего

возраста. Данная тенденция закономерна, если считать достоверным увеличение продолжительности жизни и, соответственно, доли населения старше трудоспособного возраста.

Рассматривая такой фактор, как демография, необходимо отметить, что начиная с 2015 года, в крае наблюдается отрицательный миграционный прирост. И хотя еще сложно оценить тенденцию, однако данные за 3 года (2015-2017 годы) позволяют предположить, что в краткосрочном периоде миграционный прирост останется отрицательным. При рассмотрении миграции по городам и районам края, необходимо отметить, что такой район края, как Шпаковский, а также города Ставрополь и Ессентуки показывают миграционный прирост с плюсом при общем отрицательном приросте. В каждом из них миграционный прирост составил более тысячи человек [4].

Таким образом, влияние численности населения края, миграционных процессов на количество учащихся является более сложным, чем линейная зависимость. Оно требует значительного исследования именно демографической ситуации Ставропольского края.

*Национально-культурный фактор указывает на то, что сложное по этническому и религиозному составу население требует постоянного уточнения и переосмысления подходов в образовательном процессе. Здесь своеобразие часто обусловлены ситуациями, в которых приходится работать педагогическим коллективам, а также - составом обучающихся, его «национальной динамикой», состоянием средств и способов коммуникации, практикой контакта с семьей, другими институтами, традициями, уровнем профессионализма педагогов и т.д.*

Национальный и конфессиональный состав ставропольского региона отличается большим разнообразием. Согласно Всероссийской переписи 2010 года в крае проживает более 100 национальностей, наблюдается некоторый отток русского населения, численность которого превышает 80%; и выделяются районы, где она составляет 50% (Курский, Нефтекумский), а также те, которые отличаются достаточно высокой миграционной подвижностью [2].

Поликультурность социума определяет характер образовательной среды, составляет внешнюю оболочку и наполняет особым содержанием жизнь школы. В этом позволяют убедиться результаты исследований, проведенных в ряде школ трех районов Ставропольского края, граничащих с республиками СКФО. С целью описания состояния поликультурной образовательной среды мы обратились к опросной методике получения информации «из первых рук». Было проанкетировано 164 учителя, 300 учащихся школ Курского, Нефтекумского, Предгорного районов и проанализированы полученные ответы.

Результаты анализа представляют следующую картину. 95,7% педагогов указали на то, что классы, в которых они работают, являются многонациональными и объединяют школьников - представителей более 10 национальностей. Это: аварцы, азербайджанцы, белорусы, даргинцы, евреи, кабардинцы, корейцы, цыгане, курды, осетины, греки, езиды, цохуры, - в основном постоянно проживающие на данной территории; а также - дагестанцы, турки, чеченцы, представляющие семьи, прибывшие в регион в последние годы. На основании анализа статистики органов местного самоуправления, установлена многонациональность состава педагогов. Например, в Нефтекумском районе в образовательных организациях работает 37% - ногайцев; 36,5% - русские; около 16% - туркмен, 3,5% - даргинцев, 6,6% - других национальностей. В других районах в числе педагогов доля русских превосходит.

Понятие «национального климата» в поликультурной образовательной организации отражает предпосылки как сближения субъектов отношений, так и их конфликтов. Данное обстоятельство обращает внимание педагогов к реальным и потенциальным проблемам образовательного процесса в поликультурной среде. Так, около 10% испытывают трудности в общении с представителями других национальностей; 12,0 % после уроков чаще всего общаются только с детьми своей национальности; около 30,0 % лучшими друзьями считают, прежде всего, детей той же национальности, что и они.

Как показывают данные опроса, поликультурная образовательная среда нуждается в сбалансированности действий субъектов образовательных отношений на принципах защиты и развития этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального государства [3]. Исходя из этого, в современной образовательной организации материальные, кадровые и иные ресурсы должны отражать цели образования, связанные с формированием соответствующих социокультурных компетенций обучающихся, которые затрагивают как собственно этническое так и общенациональное самосознание индивида, способствуют успешной интеграции личности в национальную и многонациональную культуру.

*Факторы трудовой активности отражают трудовую деятельность педагога с превышением нормативов.* По данным опроса, это объясняется главным образом – финансовыми, материальными причинами. 70,4% опрошенных выразили неудовлетворенность своим материальным положением, прежде всего - уровнем заработной платы, который 53% респондентов оценили как «плохо» и «очень плохо» (16,2% - как «хорошо» и «отлично»).

Неудовлетворенность педагогов своим материальным положением, уровнем заработной платы может коррелировать с неудовлетворенностью социально-экономическим положением в обществе. Так, 55,6% респондентов отнесли себя к низкообеспеченному слою («денег хватает в основном на питание, жилье, товары первой необходимости») и только 30,8% - к среднеобеспеченному (денег хватает на питание, жилье, одежду, образование, отдых, товары длительного пользования), всего 1,2% - к высокообеспеченному. На вопрос: «За последние 2-3 года произошли ли изменения в Вашем материальном положении в связи с профессиональной деятельностью?», 28,4% педагогов ответили - «стало хуже» и только 19,8% - «стало лучше».

В качестве актуальных проблем участники опроса назвали «нехватку» и «текучесть» кадров. Об этом говорят ответы 42% (есть вакансии в организациях, где они работают) и 50,6% опрошенных, соответственно.

Занятость бюрократической работой, требующей дополнительного времени для ее выполнения, «плохо» и «очень плохо» оценили 34,6% респондентов (37,0% - «хорошо» и «отлично»). Среди высказанных замечаний и предложений по решению проблем перегрузки в работе следующие: «ОГЭ и ЕГЭ является трудоёмким процессом для педагогов», «Обеспечить учителям свободу от написания огромного количества отчетов», «Сократить бумажную работу и повысить з/п учителям». Как видим, *выделенные педагогами в ходе опроса причины основных проблем трудовой деятельности, характеризующейся количеством выполняемой работы, касаются, прежде всего, материальных и организационных сторон занятости педагогов на образовательном рынке.*

Педагоги обозначили проблемы их трудовой деятельности в школе, которые касаются повышения профессионального уровня кадров. На вопрос «Соответствует ли дополнительное образование Вашей предметно-профессиональной области?», - 34% опрошенных ответили «нет» или «не совсем», 64,4% - «да». При этом среди наиболее острых кадровых проблем более 20% респондентов назвали: «уровень профессиональной подготовки педагогов в соответствии с ФГОС.

В другую группу проблем организационного характера, по оценкам более трети опрошенных вошли: система стимулирования - 37%; нехватка специалистов по предметам, которые выходят на итоговую аттестацию.

*Очевидно, что условия трудовой активности педагогов требуют внедрения «механизмов обратной связи», развития методических форм работы в педагогических коллективах, специального изучения других форм организационной поддержки трудовой активности.*

Важным фактором трудовой активности, отражающим ее качественную сторону, является отношение педагогов к трудовой образовательной деятельности. Лишь около 20% (19,8%) педагогов дали негативную оценку занятости аудиторной работой. Ценность педагогического труда подтверждается состоянием потенциальной трудовой мобильности: 94% не



планируют менять место работы и уходить из профессии; большинство продолжает свое профессиональное совершенствование.

Результаты опроса, связанные с качественными аспектами трудовой активности, отражающей профессиональные установки педагогов, говорят о реальных тенденциях позитивного отношения к трудовому процессу, в который они вовлечены

Таким образом, модель изучения регионального образовательного комплекса Ставропольского края должна включать в себя комплекс факторов, относящимся к внешним для школы, и собственно тех, которые действуют внутри нее. Имея тесную взаимосвязь, данные факторы требуют дополнительного изучения значений корреляции переменных, что позволит уточнить методику анализа функционирования образовательного комплекса как сложного многокомпонентного объекта.

### **Список литературы**

1. Кадровая политика и механизмы ее реализации в системе образования Ставропольского края/ Доклад министра образования и молодежной политики Ставропольского края Е.Н. Козюра на заседании коллегии 22 июня 2017 года [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL:<http://stavminobr.ru/pressroom/dokladyi-i-vyistupleniya/>
2. Как изменяется национальный состав на Кавказе [Электронный ресурс] URL:<http://voprosik.net/>. Дата обращения 30.10.2019/.
4. Миграция населения Ставропольского края за 2017 год. Статистический бюллетень. Ставрополь. 2018 г. – 61с.
3. Сайт Министерства образования Ставропольского края. Сводная статистика [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL:<http://stavminobr.ru/activities/ekonomika-obrazovaniya/ekonomika-i-statistika/>
4. Леонова Ж.К., Иванина В.М. Особенности финансирования в образовании Коломны и Коломенского района // Международная НПК Современное

### **1.3. Образовательный потенциал детей с инвалидностью (к вопросу о субъектах рынка педагогического труда)**

Среди субъектов рынка педагогического труда как потребителей образовательных услуг выделяются обучающиеся и их родители, образовательный потенциал которых составляет условие и результат педагогического труда. Образовательный потенциал личности, по оценкам исследователей, включает в себя культурный уровень, духовные интересы, систему ценностей, самооценку и оценку окружающей действительности; образованность, предполагающую, прежде всего, обучение социально необходимому минимуму знаний (Маркова О.Ю.) [7], а также «отражает культурные, структурные, физические ресурсы индивида, его способности и готовность действовать» (Бабенко С.С.) [3]. Развитие образовательного потенциала детей с инвалидностью – одна из насущных задач времени.

Для детей с инвалидностью неодинаковые ресурсные возможности обусловлены изначальным неравенством по качествам вследствие нарушения здоровья. Поэтому важным является приобретение детьми-инвалидами качеств, которые определяют равенство их возможностей и способностей с остальными членами общества и обуславливают их устойчивость в социуме. Исходя из этого, *образовательный потенциал ребенка с инвалидностью* можно трактовать как совокупность его ресурсных возможностей по усвоению социальных знаний, умений, навыков, позволяющих вступать в полноценные социальные отношения и воздействовать на происходящие в социуме процессы; интегрироваться в общество.

В отличие от других видов интеграции (образовательная, социальная, психологическая, психолого-педагогическая, культурная) социокультурная

интеграция детей с инвалидностью понимается, «с одной стороны, как процесс их включения в культуру и социум; с другой, – результат, проявляющийся в виде оптимальной включенности детей в социокультурную жизнь, при которой их дефект в результате компенсации не препятствует процессам социального взаимодействия и самореализации». [5]

Среди негативных проявлений у детей можно выделить то, что «социальная компонента их потенциала деформируется изначально в процессе неадекватной социализации» [10] . Эта особенность отличает состояние образовательного потенциала от такового у детей-неинвалидов.

В современных условиях чаще говорят о ребенке с инвалидностью как объекте социокультурной интеграции, поскольку он не способен сознательно включаться в изменение своей трудной жизненной ситуации, которая часто бывает «навязана извне». Данное обстоятельство свидетельствует о его социальной эксклюзии как своеобразной социальной диспозиции в смысле «ограничения социальной активности до его исключения из общественной жизни» [11] . Между тем ребенок с инвалидностью как субъект социокультурной интеграции – это сознательный, активный участник преобразовательных действий, осуществляемых на основе нормативно-ценностных представлений об объекте (местное сообщество, трудная жизненная ситуация), связанных с достижением равнозначности в удовлетворении потребностей и своей равноценности в социуме.

Ключевыми при изучении ребенка с инвалидностью как субъекта являются понятия «мотив», «интерес», «деятельность», «социальная активность» [6] . Отсюда следует вывод о необходимости формирования социальной потенции личности, на основе которой человек выстраивает определенную иерархию мотивов деятельности и поведения. В целом для такого понимания субъектности необходимыми для интеграции личностными качествами (свойствами) являются:

активность, самостоятельность, ответственность, деятельность, сознательность, стремление к познанию, преобразованию, оценке, самореализации и самосовершенствованию, открытость в коммуникации.

Исследователь проблем детской инвалидности Л.И. Акатов, рассматривая субъектность как «способность индивида превращать собственную жизнедеятельность в предмет преобразования» [2], составляющими этого процесса выделяет умения управлять своими действиями, планировать способы их выполнения, реализовывать намеченные программы, контролировать и оценивать результаты своих действий.

Формирование новых личностных качеств и ценностных установок у детей-инвалидов, актуализированное в условиях преодоления барьеров изоляции, вызванных инвалидностью, непосредственно связано с понятием социальной компетентности. А.Р. Маллер рассуждая о социальной компетентности детской инвалидности, выделяет в ней следующие знания, умения и навыки: [6]

— знание жизни окружающего социума; знание и понимание существующей системы поддержки такой категории детей, как они, своих прав и обязанностей; сформированность представления о характере межличностного и межгруппового социального взаимодействия; знание норм и правил поведения в социуме, культуры социальной жизни, традиций и обычаев своей семьи, сообщества, своего народа и др.;

— умения и способности: умение конструктивно взаимодействовать; способность к самосохранению, саморазвитию, самореализации; способность к самостоятельности в условиях определенных жизненных ситуаций, к получению, усвоению, переосмыслению социальных знаний и др.;

— навыки: коммуникативные навыки, навыки поведения в общественных местах, дома, в кругу сверстников, владение языком общения, навыки бытового самообслуживания и др.

В данном контексте *социальная компетентность для детей с инвалидностью* предстает как набор базовых социальных знаний, умений и

навыков, которые, преобразовываясь в социокультурный опыт, обуславливают формирование необходимых для их независимой жизнедеятельности в обществе культурно-коммуникативных качеств; а также усвоение поведенческих установок и ценностных ориентаций, не характерных для субкультуры инвалидности, а нацеленных на развитие способностей к преодолению барьеров изоляции и на повышение социокультурного статуса. Отсюда содержание *социального знания ребенка-инвалида* предполагает, прежде всего, знания о способах полноценной жизнедеятельности в обществе в условиях ограниченных физических возможностей, преодоления барьеров общения, деятельности и обучения, что определяет его субъектность в процессе социокультурной интеграции.

В исследованиях О.Ю. Марковой и Ю.М. Резника социальная компетентность и социальное знание рассматриваются как результат социального образования личности, при этом социально компетентная личность считается «социально образованной в сфере межличностного взаимодействия и социальной деятельности» [7] на основе определенных ценностей.

Для нетипичных личностей процесс интериоризации ценностей и ценностных установок имеет свои особенности. Так, для первичной социализации инвалида ключевой ценностью выступает независимая жизнедеятельность, следование которой «делают ее свободной, самостоятельной, целостной, духовно развитой в сферах жизнедеятельности, формируемых ее потребностями» [1].

Суть идеи независимой жизни инвалидов, по мнению А.В. Шпагиной, состоит в проявлении независимости в самообслуживании, продуктивной и рекреационной деятельности, подвижности и передвижении, и других средах жизнедеятельности, формируемых потребностями инвалидов.

Ценности независимой жизнедеятельности, формируемые с детского возраста, – это наиболее значимые объекты духовного мира личности, которые способствуют раскрытию ее внутренних ресурсов (возможностей,

способностей, задатков, навыков), подчеркивают значимость личности как полноценного социального субъекта и способствуют ее социальному становлению и духовному освобождению от социальной стигматизации. Поэтому к ценностям независимой жизнедеятельности детей-инвалидов относятся: *ценности информационной независимости, самодостаточности, свободы выбора, равных возможностей и способов их реализации, соответствующие возрасту и зрелости.*

В системе социокультурных характеристик детей с инвалидностью как субъектов социокультурной интеграции ценности и нормы определяют стратегии интегрированности; общение и коммуникация обеспечивают устойчивость взаимодействия; социальные знания позволяют эффективно выстраивать поведение в определенных социальных ситуациях, связанных с выполнением функций полноценной жизнедеятельности в обществе; что в целом способствует достижению их социальной устойчивости.

Для успешности процесса социокультурной интеграции не только личность должна обладать определенными качествами, но и «общество формирует свою систему норм и ценностей в интересах интегрирующейся личности», на что указывал Т. Парсонс [9]. Соответственно, в процессе анализа социокультурной интеграции следует учитывать не только потенциал личности, но и *общества.*

Э. Дюркгейм в своей концепции солидарности подчеркивал, что необходимая «привязка» индивида к обществу осуществляется через «коллективные представления», коллективные цели, социальные узы, связывающие индивида с обществом [8]. То есть, общество (сообщество) как принимающая среда и субъект интеграции через определенные культурные элементы – ценности, цели, нормы, представления – осуществляет/не осуществляет интеграцию индивида, и обладает соответствующими социокультурными характеристиками для этого.

В контексте данной работы речь идет о местном сообществе как «социальной сети взаимодействующих индивидов, обычно

концентрированных в рамках определенной территории» [4]. *Интеграция детей с инвалидностью в местное сообщество* характеризуется следующими частотой социальных контактов; возможностью участия в массовых мероприятиях; в реализации прав на образование, медицинскую помощь, социальное облуживание, трудоустройство и др.; в доступности возможности для самореализации и саморазвития и т.д.

Определение местного сообщества в качестве субъекта интеграции, указывает на такое его состояние, которое характеризует его способы и ресурсы, способствующие включению в состав местного сообщества новых членов. Основные социокультурные характеристики сообщества как субъекта интеграции детей с инвалидностью следующие:

— способность к формированию консолидирующих ценностей, норм и образцов поведения, воспроизводящих идею независимой жизни детей с инвалидностью в социуме;

— свойства толерантной среды сообщества, нацеленные на преодоление социальных, культурных и психологических барьеров и различий, которые возникают в результате соприкосновения инвалидов и не-инвалидов;

— поддержка двусторонней интеграции с признанием прав и интересов как инвалидов, так и не-инвалидов.

Учитывая свойства сообщества, возможность социокультурной интеграции детей с инвалидностью видится в создании и соблюдении соответствующих условий, среди которых выделяется необходимость обеспечения социального образования детей-инвалидов, начиная с семьи как части социума. Отсутствие гармоничных отношений между субъектами интеграции порождает проблемы, прежде всего у людей с инвалидностью.

В ходе опроса специалистов социальных учреждений и НКО Ставропольского края (70 чел.) подтвердилась гипотеза о проблемах положения инвалидов в социуме, недостаточности у детей-инвалидов разного рода качеств, необходимых для интеграции в общество. Основной проблемой детей с инвалидностью их родители называют организацию и проведение

досуга (61% ответивших). На втором месте, по их мнению, стоят коммуникативные проблемы (58% ответивших). Большинство опрошенных детей-инвалидов (54%) среди основных проблем выделяют трудности при общении, точном выражении собственных мыслей. Круг общения и знакомств большей части данной социальной группы сильно ограничен, и замыкается в основном на таких же детях из круга знакомых во дворе, либо из соответствующих социальных учреждений, которые посещает ребенок.

Респонденты считают, что инвалидам (как взрослым, так и детям) в большей степени присущи низкая самооценка (77%), боязнь, что их обидят, лишат каких-то льгот, привилегий (74%), замкнутость (68%), чувство страха, стеснительности, стыда из-за своей болезни (54%), равнодушие, непонимание (44%). По мнению тех же специалистов, для инвалидов в меньшей степени характерны мобильность (57%), уверенность в своих силах (74%), самостоятельность (95%), активность (66%).

В ходе проведенного нами исследования<sup>10</sup> уточнялись позиции родителей в отношении интеграции детей в социум. Среди ценностей, которые они хотели бы передать (либо уже передают) своему ребенку на фоне других преобладают: знания (100%), самодостаточность (85%), любовь к себе (82%), самоорганизация (73%), социальная активность (69%), личная инициатива (56%), толерантность (52%), независимость (50%), самоопределение (29%). Такое распределение ответов говорит о тенденции к обучению ребенка с инвалидностью тем социальным знаниям, умениям и навыкам, которые входят в обязательный набор ролевого поведения, соответствующий статусу инвалидности (97% опрошенных).

При стремлении родителей повысить образовательный уровень ребенка с инвалидностью, в решении проблем своих детей родители и лица, их замещающие, считают приоритетным направлением помощи и поддержки увеличение размера материальной помощи и пособий (70% ответивших) и

---

<sup>10</sup> Анкетирование родителей детей с инвалидностью на тему «Социальное образование детей с инвалидностью в г. Ставрополе», объем выборки – 115 человек, октябрь-ноябрь 2013 г.



улучшение качества оказываемой медицинской помощи (68% ответивших). Воспитание ребенка с инвалидностью часто сводится к его обучению по схеме «что может ребенок – то и развиваю в нем», а не «чему хочет научиться ребенок – то и развиваю в нем». Вышесказанное подтверждают ответы родителей: 52% из них прививают своему ребенку с инвалидностью те знания, которые сами считают необходимыми для него, 44% предпочитают принимать совместное решение со специалистами, и 4% учитывают, прежде всего, мнение самого ребенка.

Противоречивая позиция респондентов между их представлениями о наборе необходимых знаний, умений и навыков для ребенка с инвалидностью, и формированием их на практике, подтверждается данными интервью. Так, 75% родителей отмечают полезность развития у их ребенка с инвалидностью знаний норм социального взаимодействия и общения, культуры и правил поведения в общественных местах, на улице, в семье, норм личной гигиены и бытового самообслуживания, которые необходимы как для настоящей жизни ребенка, так и для его будущей взрослой жизни в социуме. На практике же респонденты больше всего уделяют внимание развитию у ребенка умений пользоваться бытовой техникой (98%); умений шить, гладить, стирать, убирать, готовить, и др. (98%); навыков самообслуживания в быту, на улице, в общественных местах, и др. (99%); знаний жизни окружающего социума (100%), норм личной гигиены и самообслуживания (100%).

Это обстоятельство не вполне способствует достижению самоорганизации и самодостаточности ребенка с инвалидностью, необходимых для его будущей независимой жизни в социуме. Усваиваемые знания, умения и навыки заранее определены для него, лишь отчасти восстанавливают способность ребенка к нормальной жизнедеятельности и дают тот набор знаний, который считается обязательным для данной возрастной группы.

Таким образом, социокультурная интеграция в контексте данного исследования рассматривается как процесс формирования основ устойчивости,

равновесности личности с инвалидностью перед другими в обществе через усвоение социально значимых качеств, основанных на системе ценностей независимой жизнедеятельности. Образовательный потенциал детей с инвалидностью определяет их субъектность, которая основывается на ценностях независимой жизнедеятельности, воспроизводится в мотивах деятельности и поведения, связанных с преодолением социальных барьеров, вызванных инвалидностью; поддерживается общественными институтами.

### Список литературы

1. К независимой жизни. Книга для людей с инвалидностью, организаций и специалистов, работающих в области проблем инвалидности. Федеральная целевая программа «Социальная поддержка инвалидов на 2000-2005 годы». – М., 2001. – 249с.

2. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы. – М., 2003. – 362с.

3. Бабенко С.С. Социокультурный потенциал трансформации общества // Журнал исследований социальной политики. – 2006. – №7. – С.11-13.

4. Горяченко Е.Е. Территориальная общность в изменяющихся условиях / Е.Е. Горяченко // Социологические аспекты перехода к рыночной экономике (Материалы к XIII социологическому конгрессу): в 3-х ч. – Новосибирск, 1994. – Ч.1. – С.121-123.

5. Денисова О.А. Комплексное многоуровневое психолого-педагогическое пространство как условие социокультурной интеграции лиц с сенсорными нарушениями: Автореф. дисс.... д-ра пед. наук. – М., 2007. – 12с.

6. См.: Маллер А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии. – М., 2002. – 405с.

7. Маркова О.Ю. Образованность в системе ценностей культуры современного человека // Человек: соотношение национального и общечеловеческого. Сб. материалов международного симпозиума. Вып. 2/ Под ред. В.В. Парцвания. – СПб., 2004. – С.181-184.

8. Кравченко А.И. Социология. – М., 2002. – 261с.

9. Парсонс Т. О социальных системах / Под ред. В. Ф. Чесноковой, С. А. Белановского. – М., 2002. – 832с.

10. Скок Н.И. Биосоциальный потенциал лиц с ограниченными возможностями и социальные механизмы его регуляции // Социс. – 2005. – №5. – С.124-127.

11. Шмидт В.Р. Междисциплинарный подход к проблеме социальной эксклюзии // Журнал исследований социальной политики. – 2004. – №1. – С.15-17.

#### **1.4. Качество образовательной услуги и проблемы ее оценки**

В ходе инновационного развития всех уровней образования Российской Федерации деятельность образовательных организаций определяется перспективами социально-экономического развития территорий и сложившейся структурой занятости населения в основных отраслях хозяйства, что во многом предопределяет требования заинтересованных сторон к качеству формирования «человеческого капитала» и его оценкам. Если обратиться к тенденциям развития образования, объективно обусловленным развитием общества и экономика, то в центр тяжести усилий мирового педагогического сообщества смещается с проблем «массовости» образования к проблеме качества образования и развития человека во всех звеньях непрерывного образования. Основной целью дальнейшего реформирования является создание эффективной системы управления образованием, обеспечивающей высокое качество образования, его многообразие и ориентацию на удовлетворение запросов личности и общества.

При этом очевидно, что управление образованием с опорой на старую экономическую модель не может быть эффективным. Сегодня требуется управление, основанное на социально-экономическом прогнозировании развития профессий, стратегическом планировании с учетом необходимой

избыточности системы образования по отношению к сиюминутным запросам рынка. Такое управление немыслимо без управления качеством образования, опирающегося на гибкие динамические стандарты образования, новые информационные технологии и т.д. Следует признать тот факт, что сегодня применяемые оценочные процедуры не позволяют объективно оценить соответствие и качество предоставляемых образовательных услуг наличным и перспективным потребностям регионального рынка труда.

Обратимся к определению основных понятий в рассмотрении анализа образовательной услуги и ее качества.

В Российской педагогической энциклопедии образование определяется как «процесс педагогически организованной социализации, осуществляемой в интересах личности и общества» [3]. При этом в образовании объединяются обучение и воспитание, обеспечивающие культурную преемственность поколений и готовность человека к выполнению социальных и профессиональных ролей. Следует отметить, что одной из «вечных проблем», связанных с образованием является проблема повышения его качества.

Оценка качества как прогностичная и формирующая составляющие образовательного процесса рассматривается в работах Д.А. Иванова, О.М. Держицкой, А.О. Татура, О.М. Моисеевой, К.Г. Митрофанова, А.А. Попова и др. Модели преобразования социально-педагогической среды представлены в исследованиях Е.С. Комракова, Т.А. Сергеевой, А.Г. Чернявской, В.А. Чернушевича и др.

Предпосылки изучения вопроса развития деятельности образовательных организаций на основе оценки качества образовательных услуг заложены в исследованиях образования:

- в области управления качеством образования (В.С. Лазарев, А.М.Моисеев, А.А. Орлов, М.М. Поташник, О.Г. Хомерики, Т.И.Шамова и др.);
- в области организации общего образования (Г.С. Ковалева, М.В. Леонтьева, Н.Б.Фомина, А.А. Попов, В.М. Никитин, А.Е. Бахмутский, С.В. Хохлова, Г.Н. Блинов и др.).

При многообразии подходов в современных исследованиях под качеством образования понимается интегральная характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реальных достигаемых результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям (В.А. Болотов, Г.С.Ковалева, О.Е.Лебедев и др.). Бесспорным является трактовка термина «качество» в двух аспектах:

- 1) соответствие стандартам или спецификации;
- 2) соответствие запросам потребителя.

Качество образования определяет меру достижения цели, хотя само по себе не может быть конечным результатом, а выступает лишь средством оценки соответствия образования существующим стандартам. Оно складывается из качества целей, условий (образовательные программы; материально-техническое, методическое, информационное обеспечение), качества осуществления учебного процесса; подготовки его участников (здоровье, образованность, квалификация).

Оценка качества образовательных услуг – это экспертно-оценочная деятельность, результатом которой является установление степени соответствия образовательных результатов и условий их достижения системе государственно-общественных требований к качеству образования, социальным и личностным ожиданиям потребителей. Это деятельность, ориентированная на поиск «проблемных» точек, разрывов в образовательном процессе и создание проектов их снятия.

Закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» устанавливает общие требования к процессу образования и к его результатам. Для более четкой характеристики результатов образования введено понятие Федерального государственного образовательного стандарта как минимального исходного уровня образованности, без которого нет образованного человека и полноценного гражданина. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) выступает гарантом качества образования и направлен на реализацию системы функций, включающей:

- обеспечение единого образовательного пространства страны;
- повышение качества образования школьников;
- обеспечение права учащихся на полноценное образование;
- гуманизацию образования;
- управление образовательными процессами.

ФГОС рассматривается как основополагающий документ, отражающий обязательства государства перед своим гражданином и гражданина перед государством в области образования.

При этом государство требует от гражданина достижений определенного стандартом уровня образованности и гарантирует в свою очередь необходимый для этого уровень образования. Соответственно, вопросы объективной оценки образовательных результатов обучающихся являются ведущими векторами развития российской системы образования.

Объективная оценка качества образования осуществляется по следующим его результатам.

Во-первых, результаты освоения основных образовательных программ. В реальном педагогическом процессе для их оценки используются разнообразные диагностические мероприятия, целью которых является установление соответствия демонстрируемого уровня обученности школьника личностным, метапредметным и предметным результатам, отраженных в ФГОС ОО.

Во-вторых, показатели личностного развития школьников. Для педагога, оценивающего качество образования, важно оценить степень нравственной, физической, экологической и др. развитости, степень сформированности устойчивой мотивации познания, умения быть субъектом собственного образования и развития.

В-третьих, престиж образовательной организации, повышение которого и является прямым следствием результатов образовательного процесса. Очевидно, что чем выше престиж школы, тем интенсивнее приток обучающихся и грамотных учителей, способных обеспечить высокое качество образования.

В-четвертых, состояние здоровья школьников и педагогов. Ориентация образовательного процесса на снижение переутомления, перегрузок учащихся и учителей, придание ему здоровьесберегающего характера способствуют повышению общественного авторитета школы и качества предоставляемого образования.

В целом все результаты образования можно разделить на три группы:

- результаты, которые можно определить количественно (в абсолютных значениях, в процентах и др.);
- результаты, которые можно представить качественным образом (в виде балльной, уровневой шкалы);
- результаты, которые невозможно явно обнаружить (внутренние переживания, кризисы и др.).

Повышение объективности оценки образовательных результатов обучающихся может быть достигнуто только в результате согласованных действий на всех уровнях управления образованием: федеральном, региональном, муниципальном, а также на уровне образовательной организации.

На федеральном уровне – система оценки качества образования, включающая целый комплекс процедур, при осуществлении которых используются инструменты объективной оценки качества образования (ОГЭ, ЕГЭ, ВПР, НИКО). Этот комплекс процедур направлен в первую очередь на системную диагностику состояния системы общего образования для принятия своевременных мер по устранению выявленных проблем и последующей оценки эффективности принятых мер для полноценного развития системы образования. Такой системный подход обеспечивает создание условий для формирования новой культуры оценки образовательных результатов обучающихся, оценки уровня профессиональной компетентности педагогов и новые подходы в области управления качеством образования. При этом важным моментом является принципиальная позиция: формирование новой культуры оценки образовательных результатов обучающихся, оценки уровня

профессиональной компетентности педагогов не предполагает проведение сравнения результатов разных обучающихся между собой, сопоставления результатов между различными образовательными организациями.

На уровне образовательной организации – вопросы обеспечения объективного оценивания образовательных результатов обучающихся должны соотноситься с той системной работой, которая осуществляется на федеральном и региональном уровнях. А именно:

- эффективное, понимаемое, прежде всего, как не формальное (что достаточно актуально для российской образовательной действительности) обеспечение функционирования *внутренней системы оценки качества образования* (ВСОКО), которая предполагает осуществление комплексной и системной диагностики состояния системы образования образовательной организации для принятия своевременных мер по устранению выявленных проблем и последующей оценки эффективности принятых мер,

- формирование новой культуры оценки образовательных результатов у всех участников образовательных отношений, которая будет способствовать повышению объективности оценивания образовательных результатов обучающихся.

Исходя из этого, основными *объектами оценки качества образования* являются планируемые результаты подготовки обучающихся, указанные в основных общеобразовательных программах; а также - удовлетворенность качеством оказываемых образовательных услуг их потребителями.

Цель оценки качества образования – установление соответствия имеющегося качества образования требованиям ФГОС, запросам потребителей образовательных услуг. Последнее - осуществляется через процедуру социологических опросов участников образовательных отношений с целью установления степени удовлетворенности деятельностью образовательной организации. Данная процедура осуществляется в соответствии с методическими рекомендациями по расчету показателей независимой оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих



образовательную деятельность (утв. Министерством образования и науки РФ 15 сентября 2016 г. № АП-87/02вн) [2]. Респондентами социологического опроса являются обучающиеся 9, 11 классов и их родители (законные представители).

Основными параметрами социологического опроса являются удовлетворенность респондентов:

- качеством образовательной подготовки (образовательными результатами),
- качеством условий получения образования,
- качеством процесса получения образования.

Анализ результатов социологических опросов, проведенный в рамках внутренней системе оценки качества образования (ВСОКО), позволяет определить:

«проблемные учебные предметы» (низкий уровень удовлетворенности качеством обучения),

причины неудовлетворенности качеством обучения по учебным предметам, проблемные вопросы создания условий организации образовательной деятельности,

уровень комфортности организации образовательной деятельности, источники информирования родителей об успехах их детей и т.д.

Выявленные проблемы дают возможность педагогическому коллективу определить перечень актуальных вопросов, решение которых будет способствовать повышению эффективности управления качеством образования в образовательной организации.

Руководитель образовательной организации может в рамках обеспечения функционирования ВСОКО использовать с установленной самостоятельно периодичностью инструменты (анкеты) социологических опросов для исследования удовлетворенности качеством образования обучающихся и их родителей (законных представителей). При этом важно осуществлять анализ

выявленных проблем, определять мероприятия, адекватные решению выявленных проблем, проводить оценку эффективности проделанной работы.

С целью обеспечения объективного оценивания образовательных результатов важно устанавливать корреляции между результатами внутренней системы оценки качества образования и результатами внешней системы оценки качества образования.

#### Справочно [4]

Одной из основных целей национального проекта «Образование» является вхождение России в десятку лучших стран мира по качеству образования к 2024 году. Определяться положение России по качеству образования относительно других стран мира будет на основе результатов международных исследований PISA, PIRLS и TIMSS.

По состоянию на декабрь 2018 года средневзвешенный результат России в группе международных исследований составляет 14,5.

Чтобы получать данные о системе образования России и видеть динамику, ежегодно планируется проводить оценку качества образования в российских школах по стандартам исследования PISA.

В текущем году данное исследование проводится в 14 субъектах, в том числе и в Ставропольском крае. До 2024 года в исследовании поучаствуют школы из всех российских регионов.

Также в 2019 году пройдет общероссийская оценка по модели PISA, в которой наряду с другими регионами примет участие и наш край. Всего в таком исследовании в текущем году примут участие 42 субъекта. От Ставропольского края федеральным организатором отобрано для участия 4 школы из 4 муниципалитетов.

В региональной и общероссийской оценках, проводимых электронно по модели PISA участвуют обучающиеся образовательной организации, попавшей в выборку, чей возраст на момент тестирования составит от 15 лет и 3 месяцев до 16 лет и 2 месяцев (начиная с 7 класса).

Кроме того, помимо оценки подготовки обучающихся, в крае прошли социологические опросы, чтобы получить картину того, как систему образования воспринимают граждане, чего от нее ждут, какие факторы влияют на их восприятие и отношение.

Примеры заданий, используемых при проведении международного исследования качества образования PISA, опубликованы на сайте Федерального института оценки качества образования (ФИОКО), где с ними могут ознакомиться учителя, обучающиеся и родители.

PISA – крупнейшая международная программа по оценке учебных достижений (Programme for International Student Assessment), которая реализуется под эгидой Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР).

Исследование проводится циклами раз в три года среди 15-летних школьников по всему миру: проверяется их математическая и естественнонаучная грамотность, а также грамотность чтения. Последний цикл исследования был проведен в 2018 году, его результаты будут опубликованы в декабре 2019 года. Новый цикл исследования пройдет в 2021 году, основное внимание в нем будет уделено математической грамотности, а в качестве дополнительного направления впервые будет исследоваться креативность мышления учащихся.

*Тенденции и проблемы оценки качества образования.* Оценка качества образовательных услуг необходима учреждениям образования как инструмент управления и развития образовательной деятельности при решении следующих задач:

- прогнозирование потребности в образовательных услугах;
- определение требуемого качества образовательных услуг;
- разработка стратегии повышения качества образовательных услуг;
- обоснование введения новых образовательных услуг и др.

В настоящее время на всех уровнях общего образования осознана необходимость создания прозрачной и объективной системы оценки качества образовательных услуг с участием потребителей, являющихся наиболее заинтересованной стороной в повышении качества образования. Это: обучающиеся, которые рассчитывают по завершению образования успешно продолжить образование на уровне профессионального образования или трудоустроиться; родители и их организации; общественные организации, занимающиеся проблемами молодежи, органы местного самоуправления; государственные органы, регулирующие отдельные аспекты деятельности различных отраслей.

Согласно исследованиям, запрос потребителей к образовательной организации активно проявляется, ими начинает осознаваться потребность оценивать деятельность образовательной организации как института, оказывающего образовательные услуги в регионе, разрабатываются критерии оценки образовательной организации с точки зрения потребителей, то есть наблюдается положительная динамика в принятии и осуществлении

мониторинга качества образовательных услуг ее потребителями. Вместе с тем, отмечается и то, что значительная часть потребителей образовательных услуг не могут определенно высказать свои целевые ожидания и четко определить важность различных аспектов образовательных услуг, влияющих на их качество. Отсюда - необходима специальная подготовка потребителей к реализации ими роли субъекта оценки качества образовательных услуг.

Для потребителей качество процесса предоставления услуг имеет столь же существенное значение, что и качество услуг. Правильное определение методов, инструментов оценки на различных стадиях жизненного цикла делает возможным определять слабые и сильные стороны процесса, получить достоверную и надежную информацию, которая позволила бы контролировать и корректировать процесс предоставления услуг и улучшать результаты, т.е. управлять качеством.

*Методические аспекты формирования качества образовательной услуги* связываются с его основным потребителем - обучающимся. В связи с этим в основе эффективного образовательного процесса должен лежать гибкий учебный план с наличием вариативного компонента, который позволял бы сформировать разнообразное предложение курсов, программ и учебных практик с учетом собственных возможностей и потребностей обучающихся; включал в изучение новые знания, предметы и дисциплины, имеющие социальную и экономическую значимость и необходимые для адаптации в современном обществе (экономика, обществознание, экология, второй иностранный язык); учитывал разные формы организации обучения, включая внеурочную, проектную и самостоятельную деятельность обучающихся.

Приоритетным элементом управления качеством образования является освоение и использование гибких и разнообразных методик, направленных на:

- поддержку и формирование собственной активности школьников в процессе обучения;
- учет индивидуальных особенностей и возможностей обучающихся;

- прикладной характер обучения – создание учебных ситуаций, основанных на реальной практике, и применение полученных знаний на практике;

- использование разнообразных видов деятельности: обучение в сотрудничестве и работа в команде, самостоятельная работа вне школы, исследовательская работа, выполнение длительных проектов по тематике, охватывающей смежные области знаний, получение знаний из различных источников.

Таким образом, для повышения эффективности управления качеством образования, которое предусматривает качество услуг, процесс их предоставления следует формировать у всех участников образовательных отношений устойчивые ориентиры на методы и инструменты объективного оценивания образовательных результатов обучающихся с использованием ресурсов как ВСОКО, так и внешнего оценивания. При этом учитывать следующее:

- при проектировании процедуры оценки качества образовательных услуг потребителями ориентироваться на осуществление корректирующих действий по совершенствованию этих услуг;

- при организации оценивания с участием потребителей осуществлять выбор адекватных целям оценки методов и форм проведения оценочных процедур;

- при проведении оценки учитывать социально-экономические особенности региона и специфику развития образовательной организации;

- необходима специальная подготовка потребителей к реализации ими роли субъекта оценки качества образовательных услуг.

Учет этих условий обеспечит создание условий на институциональном, муниципальном и региональном уровнях, направленных на удовлетворение запросов потребителей образовательных услуг, а также решение социокультурных задач, связанных с личностной ориентацией обучающихся и их родителей и согласованием целей и ценностей нового качества образования.

## Список литературы

1. Внутренняя система оценки качества образования общеобразовательной организации как управленческий ресурс обеспечения объективности оценивания образовательных результатов обучающихся: Сборник материалов из практики проведения проверок при осуществлении государственного контроля (надзора) в сфере образования и деятельности общеобразовательных организаций / сост. Останова М.А., Патракова Е.В. [Электронный ресурс] //URL: <https://rnc.vsevobr.ru/images/2019/06/sbornik.pdf>
2. Методические рекомендации по расчету показателей независимой оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность (утв. Министерством образования и науки РФ 15 сентября 2016 г. № АП-87/02вн). [Электронный ресурс] – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71393628/>
3. Российская педагогическая энциклопедия. – URL: [https://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Pedagog/russpenc/](https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/russpenc/)
4. Сайт министерства образования Ставропольского края. [Электронный ресурс] – URL: <http://stavminobr.ru/pressroom/news/2019/10/okolo-100-obrazovatelnyix-organizacij-stavropolskogo-kрая-projdut-oczenku-po-standartam-pisa.html>

## 2. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

### 2.1. Развитие духовно-нравственного потенциала педагога в процессе профессиональной подготовки: основы моделирования

Профессиональная подготовка – один из важнейших этапов непрерывной социализации личности, связанный с формированием и развитием необходимых качеств, обуславливающих возможность решения специальных задач в профессиональной, социальной среде. Эти качества условно классифицируются как когнитивные (совокупность знаний по предмету),

праксиологические (способность применить или увидеть эти знания на практике, моделировать практические ситуации), морально-нравственные (интериоризация ценностей и целей образования, овладение уровнем профессиональной культуры). Процесс формирования данных качеств опирается на ряд принципов в зависимости от профиля профессиональной подготовки. Так, в процессе подготовки будущего педагога к принципам формирования его профессиональных качества, наряду с другими, можно отнести следующие:

принципы прагматизма и практикоориентированности (включенности в социокультурный контекст), которые отражают академические знания, независимо от предмета, способность взаимодействовать со специалистами – смежниками в области предметного знания (педагогами, не педагогами), способность к самообразованию, получению актуальных знаний по дисциплине;

принцип гуманизма, предполагающий развитость творческих возможностей, креативных способностей в области предметной деятельности и социальных отношений в социокультурном пространстве, к саморефлексии, подвижничеству;

принцип констуктивизма, который определяется системным видением образовательного процесса, способностью планирования, установления педагогически целесообразных отношений в коллективе, к методологической рефлексии.

Комплексная реализация данных принципов способствует решению одной из новейших проблем современного общества - проблеме маргинализации специалистов, в том числе - педагогов. По оценкам исследователей, особенностью профессиональной маргинальности в России является то, что она действует не только на периферии профессионального поля, а повсеместно. Особый интерес представляют случаи, когда маргинальность (по отношению к требуемой сути и нормативам профессии) становится социально терпимым явлением или даже социально-приемлемой

нормой. В профессиональном поле сдвиг равновесия между профессионалами и маргиналами в сторону маргинальности снижает порог социальной приемлемости качества профессионального труда... <sup>11</sup>.

Последнее заключение имеет прямое отношение к профессиональному образовательному сообществу, на что указывают результаты исследований. В них, в частности, подтверждается то, что одной из причин неопределенности профессиональных позиций и профессиональной идентичности, не сформированной изначально, выступает духовно-нравственная сторона вопроса. Так, по данным проведенного нами исследования (опрошено 200 студентов 4 курсов ставропольских вузов в 2010 году), профессиональные качества часто находятся вне поля ценностно-нормативного поля студентов и имеют побочное значение в их стратегиях. Например, ценность выбранной профессии признают менее половины опрошенных, или 48%, карьеры – 52%, профессионального образования - 40%. Это говорит о том, что значительная часть будущих педагогов не подтверждает признаков интеграции в профессию по ценностным, духовно-нравственным основаниям. Другой стороной проблемы является то, что духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения – представляет собой компонент социального заказа.

Согласно ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», воспитание – это «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства»<sup>12</sup>. Данное положение выделяет значимость духовно-нравственных аспектов педагогического труда, актуализирует задачи развития духовно-нравственного

---

<sup>11</sup> Профессиональная маргинальность в контексте проблем современного российского общества //URL <https://studbooks.net/>

<sup>12</sup> ФЗ от 29.12.2013 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Ст.2.



потенциала педагога как субъекта образовательных отношений. Необходимым компонентом и методом их решения является теоретическое обоснование и моделирование процесса формирования и развития духовно-нравственного потенциала субъекта (ДНП).

Развитие духовно-нравственного потенциала субъекта профессиональной подготовки как самостоятельной внутри себя дифференцированной целостности возможно лишь в процессе деятельности адекватной содержанию и структуре данного потенциала. Данный тезис основывается на представлении о целостности духовного облика человека (И.А. Ильин, М.С. Каган, А.Ф. Лосев, М.К. Мамардашвили, В.С.Соловьев и др.) и идеи о его интегративной природе (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, И.А.Зимняя, Е.И. Исаев, И.С. Кон, А.Н.Леонтьев, В.И. Слободчиков и др.), нашедшей свое выражение в антропологическом подходе (Б.М. Бим-Бад, Л.М. Лузина, Ю.С. и др.). Антропологический взгляд на развитие духовно-нравственного потенциала субъекта профессиональной подготовки призван «очеловечить» (Б.М. Бим-Бад) систему его подготовки к будущей профессиональной деятельности, актуализировать экзистенциальные, ценностные проблемы субъекта профессиональной подготовки, обосновывать связи между духовно-нравственной и учебной деятельностью, тем самым, придавая последней жизненно важные смыслы, связанные с поиском субъектом профессиональной деятельности своего назначения.

В данном контексте характеристика духовно-нравственной деятельности предполагает поиск ответа на следующий вопрос: каковы механизмы, позволяющие субъекту профессиональной подготовки накапливать опыт духовно-нравственной деятельности в ценностно-ориентационном, когнитивно-интеллектуальном, деятельностно-поведенческом компонентах духовно-нравственного потенциала будущего учителя?

В моделировании содержательной характеристики ДНП будущего учителя нами были выделены в соответствии с его структурой ряд признаков, интегрирующих в себе целостный образ (идеал), который задает вектор

развития духовно-нравственного потенциала будущего учителя. Основу моделирования составляют индивидуально значимые духовно-нравственные ценности (ценностно-ориентационный аспект), знание и понимание смысла ценностного отношения человека к себе, своему окружению (когнитивно-интеллектуальный аспект), и осуществляемой деятельности (деятельностно-поведенческий аспект).

Сделаем акцент на *способностях*, которые важны для будущего учителя именно потому, что они выступают в качестве механизмов осуществления духовно-нравственной деятельности (данные способности позволяют также более глубоко раскрыть содержательную сущность деятельностно-поведенческого компонента духовно-нравственного потенциала будущего учителя).

Способности к децентрации, самоотдаче и любви, способность любить другого человека в контексте проблемы развития духовно-нравственного потенциала будущего учителя приобретают особое значение, и проявляются в эмпатии. Однако проявлению любых, в том числе и выше перечисленных способностей, предшествует выбор, который носит экзистенциальный характер, так как любая из выше названных способностей связана с бескорыстным служением. Тезис о том, что свободный и, следовательно, осознанный выбор составляет основу духовно-нравственной деятельности, сегодня является аксиомой, не требующей доказательства. Вместе с тем, механизмы, посредством которых субъект осуществляет выбор, будут всегда предметом исследования, так как сам субъект в каждом конкретном случае воспроизводит наряду с универсальными и общими, уникальные свойства. При этом важно понимать, что экзистенциальный выбор содержит сотни ситуаций, связанных также с выбором и лишь на первый взгляд представляется не столь значимым.

В качестве примера приведем личностно ориентированное содержания, которое предполагает выполнение субъектом обучения *метадеятельности* с её специфическими действиями *оценивания, рефлексии, упорядочивания* и

«ранжирования» собственных впечатлений, *принятия решений* и предвидения их последствий ...» [1, С. 84] (выделено нами). При этом следует уточнить, что когнитивный аспект направлен на распределение смысла (осознание) избираемой ценности, эмоциональный – на выражение отношения к избираемой ценности, выяснение ее значения для себя (понимание). Важно подчеркнуть, что специфика эмоций заключается в том, что они отражают не предметы и явления, а отношения, в которых эти предметы и явления находятся к потребностям человека [2]. Эта позиция в полной мере соответствует ставшему сегодня классическим представлению о том, что первый и наиболее ощутимый результат воспитания выражается, по определению В.А. Сухомлинского, в том, что человек начинает думать о самом себе, оценивая личностные достоинства и недостатки [3, С. 25]. Роль *рефлексии* как механизма, позволяющего осознанно вырабатывать критерии оценки своей личности, своих способностей, притязаний, предполагаемой деятельности, придает личности чувство свободы маневра, свободы выбора, свободы отказа. Это и есть основа субъективности самосознания, механизм, который позволяет личности приобрести относительную автономию, самостоятельность; детерминировать свой внутренний выбор внешними – ценностями и нормами культуры, отраженными в содержании профессиональной подготовки. Подчеркнем, что выбор, который совершает личность в результате ценностной рефлексии, заключается не столько в следовании своим внутренним потребностям, сколько в свободном ценностно-смысловом опосредовании данного выбора, осуществляемого в процессе соотнесения имеющихся личных реалий (системы ценностей в структуре собственного духовно-нравственного потенциала) с ценностями и нормами культуры, которые отражены в содержании дисциплин профессиональной подготовки. По сути, мы имеем дело с двумя видами рефлексии, выступающими механизмами осуществления духовно-нравственной деятельности в ценностно-ориентационном аспекте духовно-нравственного потенциала будущего учителя, Это:

*экзистенциальная рефлексия* как «сложный многоуровневый процесс осознания, переосмысления и корректировки личностью своего целостного образа» [4, С. 41] и *культурная рефлексия* как способность представлять ценности культуры (в том числе и педагогические) как лично значимые, соотносить их с системой индивидуально значимых ценностей [там же], и на этой основе совершать свой свободный выбор. Уточним, какой смысл мы вкладываем в понятие «свободный выбор». Определение «свободный» имеет в данном контексте решающее значение, так как отношение человека к свободе, по определению В. Франкла, имеет развивающее действие. По мнению ученого, «положительное воздействие свободы человек будет испытывать, если он будет рассматривать свободу как ответственность за свою судьбу, как умение слушать свою совесть и принимать решения о своей судьбе (выделено нами)» [5, С. 114]. Иными словами, это свобода изменяться, свобода стать другим. Однако свобода не заключается в том, чтобы свой выбор «просто волевым напором утвердить в мире людей и вещей», необходимо в свободно сделанном выборе «усмотреть идеальную, самоценную очевидно осмысленную (выделено нами) необходимость бытия» [6, С. 339].

Если мы принимаем положение педагогики индивидуальности о том, что каждый этап в жизни человека признается самоценным периодом в жизни и в этой связи процесс профессиональной подготовки должен быть организован не только как процесс «подготовки» к жизни, но и как собственно процесс жизни. Отсюда - очевидна необходимость создания условий в рамках данного процесса для рефлексии будущих учителей в отношении личностного (целостного) через индивидуальное (единично-уникальное) к универсальному (родовому) в бытии как основы духовно-нравственной деятельности. Следовательно, механизмы развития духовно-нравственного потенциала будущего учителя в процессе его профессиональной подготовки предполагают *рефлексию*, основным содержанием которой является свободный и осознанный выбор в системе индивидуально и социально значимых духовных ценностей и нравственных норм.

*Результатом рефлексии* в процессе профессиональной подготовки в отношении индивидуального является самопонимание (экзистенциальная рефлексия), в отношении универсального (культурная рефлексия) – обогащение, развитие своей жизненной позиции, представлений о смысле жизни. *Экзистенциальная рефлексия*, самопонимание связано с самооценкой (способностью осуществлять нравственный самоконтроль), культурная рефлексия обусловлена способностью к децентрации (занять позицию другого, иного). В данном контексте актуально замечание С.Л. Рубинштейна о том, что выход за пределы самого себя (децентрация) есть не отрицание сущности индивидуальности, а становление и вместе с тем реализация сущности в мире, в других людях, в себе самом [7, С. 94]. Оба процесса должны быть опосредованы знанием содержания, которое подвергается рефлексии (в нашей модели это системы индивидуально и социально значимых ценностей), и пониманием, предполагающим раскрытие личностного смысла получаемых знаний.

Однако такая позиция не в полной мере раскрывает механизмы осуществления духовно-нравственной деятельности, так как ценности усваиваются не только «холодным» разумом, но и непременно переживанием. И в данном контексте именно совесть (как способность осуществлять нравственный контроль), стыд (как переживание, связанное с неудовлетворенностью собой), сострадание (как сочувствие, вызываемое чужими страданиями) выступают в качестве механизмов формирования ценностно-смысловой основы духовно-нравственной деятельности личности человека.

В. Франкл рассматривал совесть как смысловой орган, как интуитивную способность отыскивать единственный смысл, кроющийся в каждой ситуации [5]. Будущий учитель реализует себя как личность, развивая в себе способность к состраданию и переживанию, чуткость, отзывчивость, совестливость, готовность прийти на помощь другому человеку, ответственность за все, что совершается вокруг. Безусловно, развитие духовно-нравственного потенциала

будущего учителя связано с поиском смысла собственной жизни как ценностным самоопределением. Однако на эту особую деятельность (как подчеркивает А.Г. Асмолов), продуктом которой является смысл, полностью распространяются высказанные А.Н.Леонтьевым и С.Л.Рубинштейном положения, согласно которым перевороты в жизни личности *опосредуются*, а не *производятся* сознанием. Производятся они *действиями и поступками* индивидуальности личности [цит. по 2, С. 339] (курсив наш).

В нашей модели развития духовно-нравственного потенциала содержание духовно-нравственной деятельности раскрыто в соответствии со структурой потенциала субъекта профессиональной подготовки:

в ценностно-ориентационном компоненте оно заключается в свободном (осмысленном) выборе своего вектора развития (своей индивидуальной позиции, своего собственного отношения), основу которого составляет *эмоционально опосредованная оценка* систем индивидуально и социально значимых ценностей;

в когнитивно-интеллектуальном компоненте в *установлении собственного отношения к индивидуально и социально значимым ценностям* на основе системного, адекватного, критического и последовательного анализа знаний о социально и индивидуально значимых духовно-нравственных ценностях, которые могут стать основой духовно-нравственной позиции субъекта профессиональной подготовки;

в деятельностно-поведенческом компоненте в *продуктивных, поисковых и креативных формах действий*, основу которых составляет осознанный выбор в системе социально значимых ценностей и их интеграция в систему индивидуально значимых ценностей. В результате, учебная деятельность, осуществляемая будущим учителем, приобретет не только внешние признаки духовно-нравственной деятельности, но и, по сути, будет являться таковой.

## **Список литературы**

1. Сериков, В. В. Образование и личность : теория и практика проектирования педагогических систем. – М. : Логос, 1999. – 272 с.
2. Асмолов, А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. – М. : Смысл ; Академия, 2002. – 416 с.
3. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям. – М. : РАД ШН. – 1988. – 269 с.
4. Платонов, Ю. П. Психология коллективной деятельности. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1990. – 181 с.
5. Франкл, В. Человек в поисках смысла. – М. : Прогресс, 1990. – 369 с.
6. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии : психология развития человека. : Школа-Пресс, 2000. – 416 с.
7. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии. – М. : Педагогика, 1973. – 432 с.

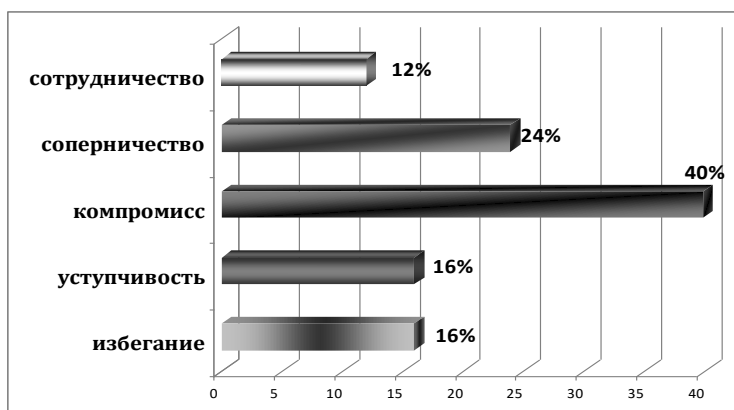
## **2.2. Конфликтологическая компетентность педагога в процессе взаимодействия и сотрудничества участников образовательных отношений**

Эффективное взаимодействие участников образовательной деятельности является одним из важнейших факторов повышения качества обучения. Проблематика исследований в данной сфере охватывает вопросы отношений педагогов и обучающихся; семьи и школы, и направлена на поиск путей и средств их совершенствования.

В нашем исследовании проанализированы условия и формы, необходимые для развития конфликтологической компетентности педагога; сделана попытка разработать и описать ее модель, характеризующуюся

целостностью и взаимосвязанностью, входящих в ее состав содержательных блоков<sup>13</sup>.

Для изучения личностной предрасположенности к конфликтному поведению, выявления определенных стилей разрешения конфликтной ситуации была применена методика Томаса К., адаптированная Гришиной Н.В. (рис. 1).



*Рисунок 1. Стратегии поведения, доминирующие у школьников в конфликтных ситуациях*

#### *Результаты и обсуждение.*

Из рисунка 1 видно, что у 40% обучающихся в конфликтной ситуации доминирующим является стратегия поведения компромисс. Данный стиль характеризуется взаимными уступками для выработки обоюдного компромиссного решения. В результате чего происходит частичное удовлетворение потребностей сторон.

24% обучающихся предпочитают в конфликтной ситуации такой стиль поведения, как соперничество, отличающееся активным отстаиванием своих интересов. Выбирая данную стратегию поведения, обучающиеся занимают достаточно жесткую, непримиримую позицию.

---

<sup>13</sup>Исследование проведено на базе МБОУ гимназии №10 «ЛИК» города Невинномыска с целью определения доминирующей стратегии поведения обучающихся и педагогов в конфликтной ситуации. В исследовании приняли участие 25 обучающихся 9-х классов и 20 педагогов гимназии.



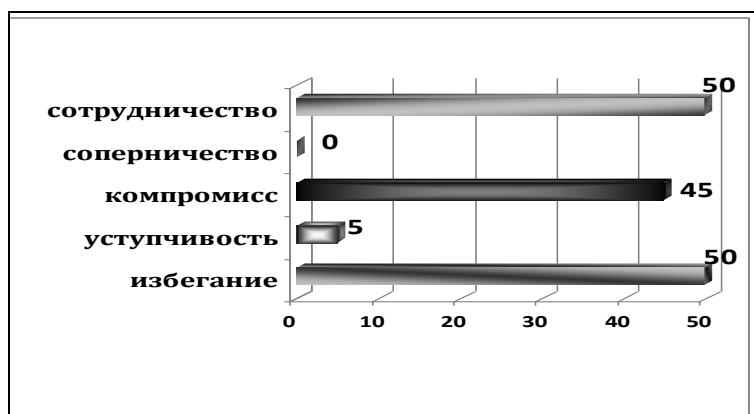
16% респондентов уступают в конфликте, жертвуя своими интересами в пользу собеседника. Данный стиль наиболее эффективен тогда, когда исход дела чрезвычайно важен для одной стороны и несущественен для другой.

Стратегии избегания в конфликте придерживаются 16% обучающихся. При избегании конфликта происходит уклонение от разрешения конфликтной ситуации, отсутствует отстаивание своих прав, желание наладить сотрудничество для выработки решения проблемы. При избегании конфликта ни одна из сторон не достигает своей цели.

12% обучающихся в конфликтной ситуации выбирают стратегию сотрудничества. Придерживаясь данной стратегии поведения, школьники активно участвуют в разрешении конфликта и отстаивают свои интересы, но стараются при этом сотрудничать с собеседником. Этот стиль требует более продолжительной работы, по сравнению с большинством других подходов к конфликту.

По результатам исследования было выявлено, что некоторые обучающиеся в зависимости от ситуации могут отдавать предпочтение одному из двух доминирующих стилей поведения: компромисс и сотрудничество; избегание и компромисс.

Педагогам также было предложено протестироваться по методике К. У. Томаса, адаптированной Н. В. Гришиной. Результаты представлены на рисунке 2.



*Рисунок 2. Стратегии поведения, доминирующие у педагогов в конфликтных ситуациях*

Из рисунка 2 видно, что у педагогов самыми приемлемыми в конфликтной ситуации стилями поведения являются как сотрудничество (50%), избегание (50%) и компромисс (45%).

В том случае, когда педагог старается учитывать интересы всех участников конфликтной ситуации, стремится сохранить конструктивные межличностные отношения, применяя стратегию компромисса, мы говорим о том, что он делает уступки. Компромисс относится к промежуточному способу поведения, совмеща в себе одновременно пассивную и активную реакцию на конфликт. При этом противоречие, спровоцировавшее конфликт, не разрешается, а просто создает видимость, что конфликт исчерпан за счет взаимных уступок со стороны конфликтующих сторон, в результате чего компромисс нельзя назвать эффективным способом разрешения конфликтной ситуации.

Стратегия избегания конфликтной ситуации характеризуется пассивной позицией, избирая которую участники конфликта пытаются сгладить ситуацию. В данном случае конфликт не исчерпывается, а его решение откладывается на неопределенный срок. В таком случае педагоги теряют возможность оказывать влияние на развитие ситуации, отказываясь от своей точки зрения, уклоняясь от спора, не беря на себя ответственность за принятие решения.

Сотрудничество относится к самым эффективным стилям поведения при разрешении конфликтных ситуаций. Важным преимуществом данного стиля является то, что педагоги при решении конфликтной ситуации стараются найти такое решение, которое удовлетворяло бы, с одной стороны, их собственные потребности и интересы, а с другой стороны, интересы и потребности партнера по взаимодействию.

Стиль соперничества в конфликтных ситуациях не характерен для обследуемой группы педагогов, что может свидетельствовать об их стремлении к сглаживанию острых углов в конфликтных ситуациях и желании находить наиболее рациональный выход из них. В сложившейся ситуации

сформированная конфликтологическая компетентность педагога, характеризующаяся высоким уровнем владения технологией разрешения конфликтов, является обязательным условием его эффективной профессиональной деятельности.

Проанализировав и обобщив рассмотренные определения конфликтологической компетентности, мы считаем, что *конфликтологическая компетентность* представляет собой системное образование, характеризующееся многокомпонентностью и предполагающее конструктивное разрешение конфликтов, возникающих между участниками образовательной деятельности в условиях межличностного и делового взаимодействия.

На основе анализа структуры конфликтологической компетентности нами была разработана модель формирования и развития конфликтологической компетентности педагогов общеобразовательных организаций (рис. 3).

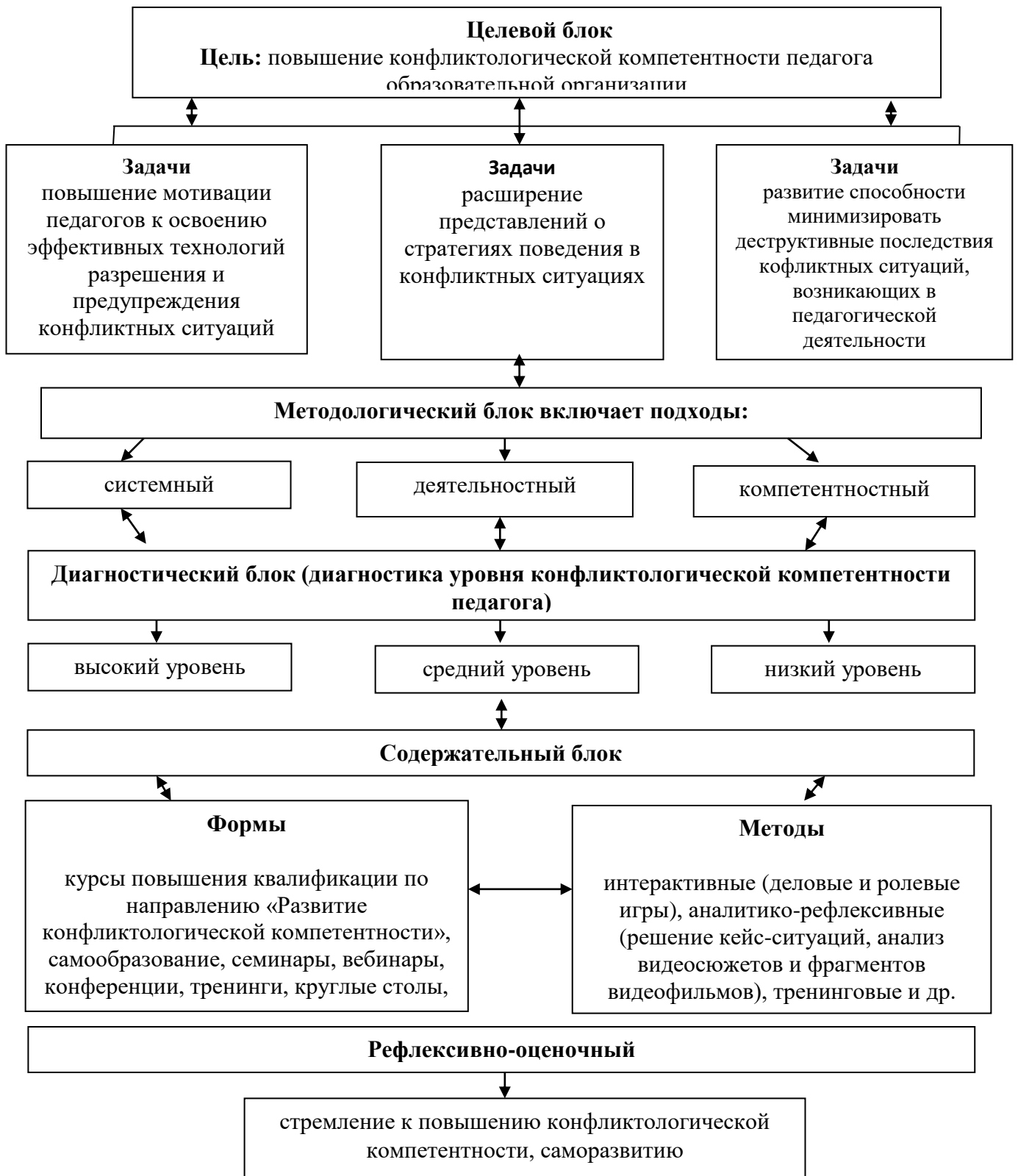


Рис. 3. Модель развития конфликтологической компетентности педагога

Предложенная модель развития конфликтологической компетентности педагога включает в себя пять взаимосвязанных содержательных блока. Остановимся подробнее на каждом из них.

*Целевой блок* выполняет целеполагающую и мотивирующую функции, включает основные задачи развития конфликтологической компетентности, обеспечивая формирование у педагогов ценностные отношения к конфликтологической деятельности.

*Методологический блок* объединяет основные методологические подходы к исследованию проблемы развития конфликтологической компетентности педагога: системный, деятельностный и компетентностный.

*Диагностический блок* предполагает диагностику уровня конфликтологической компетентности педагога.

С этой целью можно применять следующие методы диагностики:

- методика К.Н. Томаса «Оценка способов реагирования в конфликте»;
- экспресс-методика оценки социально-психологического климата в трудовом коллективе (О.С. Михайлюка, Л.Ю. Шалыто);
- тест на оценку уровня конфликтности личности В. М. Андреева и др.

*Содержательный блок* раскрывает основные направления развития конфликтологической компетентности педагога.

Конфликтологическая компетентность педагогов может быть сформирована в рамках системы повышения квалификации. Педагоги проходят обучение на курсах повышения квалификации по дополнительным профессиональным программам «Конфликтологическая компетентность современного педагога», «Технологии управления конфликтами» и т.д.

В рамках курсов повышения квалификации могут быть использованы следующие методы и средства: игровые (ролевые и деловые игры), аналитико-рефлексивные (решение кейс-ситуаций, анализ видеосюжетов и фрагментов видеofilмов), тренинговые и другие.

*Рефлексивно-оценочный блок* представлен значением критерия эффективности, или значением уровня сформированности у педагогов

конфликтологической компетентности, характеризующейся умением выстраивать конструктивные взаимоотношения с участниками образовательной деятельности; уменьшением диапазона и объема конфликтных ситуаций; владением приемами активного слушания; умением эффективно разрешать конфликтные ситуации и др.

Таким образом, высокий уровень конфликтологической компетентности является одним из необходимых критериев эффективного взаимодействия педагога и других субъектов образовательных отношений. Реализация данной модели способствует практическому воплощению технологий, направленных на решение комплекса задач образовательной организации.

### **Список литературы**

1. Астахов Ю.Л. Методы управления конфликтами в педагогическом коллективе школы//Концепт.-2013.-№3.-С.71-75.
2. Васильева Е.Н. Конфликтологический дискурс модернизации системы образования//Вестник Томского государственного университета.-2012.-№364.- С.153-156.
3. Георгян А.Р. Психолого-педагогические условия профилактики и конструктивного разрешения конфликтных ситуаций в системе «учитель-ученик»//Авторефер.дисс....канд.пед.наук.- Владикавказ, 2008.
4. Синяков М.Г., Сыманюк Э.Э. Управление конфликтами в педагогическом коллективе//Успехи современного естествознания. - 2010. - №9. - С.170 -176.
5. Слепцова С.А. Функциональное значение конструктивного разрешения конфликтов в диаде «учитель-ученик»//Молодой ученый.- 2013.- №3.- С.443-446.

### **2.3. Инновационные технологии в условиях цифровизации услуг дополнительного профессионального образования**

В результате перехода на рыночную экономику произошли неизбежные изменения в системе дополнительного профессионального педагогического образования как социального института, обеспечивающего воспроизводство интеллектуально-культурного потенциала общества. Такого рода изменения, привели на рынок труда «образовательные услуги», которые, принимают товарную форму и, следовательно, могут иметь свою потребительную стоимость и цену. Как любые иные услуги сферы народного хозяйства образовательные услуги, могут оказаться объектом сбыта, рекламы и маркетинга.

Качественные образовательные услуги являются первостепенным конкурентным преимуществом стороны, предоставляющей их.

Образовательные услуги удовлетворяют личные (конечный потребитель), групповые (предприятия-работодатели) и общественные (государство) потребности.

Исходя из этого, В.Б. Банслова предлагает определение образовательной услуги с позиций маркетинга, учитывающее три основных аспекта:

- с позиции отдельной личности (гражданина) образовательная услуга – это процесс передачи потребителю знаний, умений и навыков общеобразовательного и профессионального характера, необходимых для удовлетворения его потребностей в приобретении профессии, личностном развитии, осуществляемый в тесном контакте с потребителем по установленной форме и программе;
- с позиции учреждения образовательная услуга – это процесс обучения, необходимый для обеспечения конкурентоспособности и развития в непрерывно изменяющейся образовательной среде и рыночных условиях;

- с позиции государства образовательная услуга – это процесс, обеспечивающий расширенное воспроизводство совокупного личностного и интеллектуального потенциала человеческого ресурса.

Данное обстоятельство позволяет констатировать, что уровень социально-экономического развития общества обусловлен готовностью к развитию человеческого потенциала, главным образом, посредством разнообразия и повышения качества образовательных услуг с учетом потребностей работодателей и рынка труда.

«Образовательная услуга» не является абсолютно новой категорией в отечественной системе образования. Соотношение понятий «услуга» и «образование» позволяет определить, что образовательные услуги – это услуги, предоставляемые в процессе осуществления образовательной деятельности, результатом которой является достижение гражданами определенного уровня воспитания и обучения.

Вопросы качества актуальны во всех видах человеческой деятельности, особенно, когда мы говорим об образовательной услуге. Жизнеспособность и эффективность организации, предоставляющей образовательные услуги, находятся в прямо пропорциональной зависимости от удовлетворенности потребителя, которая оценивается степенью совпадения его ожиданий и образовательных (или профессиональных) потребностей с полученным результатом.

В результате проведенного анализа современных исследований, посвященных определению и специфике образовательной услуги, А.А. Обручникова и И.П. Гладилина выявили неоднозначные определения данного феномена. И пришли к выводу о том, что для понимания сущности категории «образовательная услуга», необходимо определить, чьи потребности удовлетворяются, как и в каких организационно-педагогических моделях формируются отношения между участниками образовательного процесса [1].

В работах А.П. Панкрухина, Т.А. Сон, И.Б. Романовой, образовательная услуга понимается как комплекс услуг, связанных с реализацией и



достижением главных целей образования. Наиболее значимой особенностью образовательных услуг А.П. Панкрухин выделяет сотворчество педагога и обучающегося [1; 2].

Многообразие подходов к пониманию образовательных услуг авторы исследования находят в работах Зотова В.Н., Лукашенко М.А. Так, под образовательной услугой понимается комплекс учебной и научной информации, передаваемой гражданину в виде суммы знаний общеобразовательного и специального характера, а также практических навыков для последующего применения [4].

А. С. Зайчикова определяет образовательную услугу, как использование системы знаний, умений и навыков в целях удовлетворения потребностей индивида, общества и государства, обеспечивая таким образом наращивание человеческого капитала.

С позиции А.М. Стрижова образовательная услуга относится к целенаправленной деятельности, характеризуемой взаимодействием участников образовательного процесса и направленная на удовлетворение образовательных потребностей личности.

Особенность качества образовательной услуги заключается в том, что результат можно оценить спустя определенное время и ее характеристика динамична. Кроме того, качество образовательной услуги обусловлено качеством процесса обучения и качеством образования (Р.М. Валеев, И, В. Кульганек).

Актуальность вопроса качества образовательных услуг в системе дополнительного профессионального образования, обусловлено важным обстоятельством – конкурентоспособное преимущество любого региона в высшей степени связано с повышением качества образовательных услуг, обеспечивающих развитие человеческого капитала и, соответственно, повышающих качество жизни общества.

Повышение качества образовательных услуг в системе дополнительного профессионального образования сопровождается неоднозначными ситуациями,

требуемыми оперативных и результативных управленческих решений. В условиях центростремительного перехода системы образования, в частности дополнительного профессионального образования на цифровизацию, инновационным эффективным средством решения этого вопроса выступает *технология краудсорсинга*.

В переводе с английского «crowd» — толпа и «sourcing» — использование ресурсов — привлечение широкой аудитории (профессионалов) для решения определенных задач в интересах самих участников процесса, с использованием их знаний, опыта и творческих способностей с применением ИКТ-технологий.

Краудсорсинг (crowdsourcing) – сетевая организация работы сообщества над какой-либо задачей ради достижения общих благ.

История происхождения термина «Краудсорсинг» возвращает нас в 2006 год и связана с именами писателя Джефа Хау и редактором журнала «Wired» Марком Робинсоном. Краудсорсингом Джек Хау назвал сетевые технологии, позволяющие привлекать в качестве экспертов, пользователей Сети, для решения разного рода задач.

Бизнесмен Эрик фон Хиппель охарактеризовал Краудсорсинг как инструмент привлечения внешних человеческих ресурсов для их участия в творческом совместном процессе по принципу открытого входа (Open Call) к решению вопросов, связанных с определением потребности рынка и путей усовершенствования разного рода услуг, которые бы удовлетворили потребителя.

Сегодня складывается ясное понимание того, что потенциал краудсорсинга выходит далеко за рамки эффективного решения поставленных задач. Все больше исследований демонстрируют эффективность использования краудсорсинга в развитии компетентности всех субъектов образовательного процесса (Концевой М.П., Палей Т.Ф., Марченко О.С., Ивашнева С.В. и др.).

В системе дополнительного профессионального образования Краудсорсинг выступает информационным коммуникативным средством,

позволяющим охватить и объединить весьма большую аудиторию людей для совместного обсуждения каких-либо образовательных задач. В результате чего, приумножается возможность получения достоверной объективной информации и принятия, совместных наиболее верных решений повышения качества образовательных услуг.

Полагаем, технология краудсорсинга выступает эффективным инструментом, обеспечивающим переход системы дополнительного профессионального образования на инновационные более продуктивные формы подготовки и переподготовки педагогических кадров, повышая, таким образом, качество образовательных услуг. В результате чего появляется возможность единовременного удовлетворения образовательных и профессиональных потребностей всех субъектов системы дополнительного профессионального образования в соответствии с требованиями новых образовательных стандартов.

Краудсорсинг способствует решению следующих образовательных задач (по М. И. Шаповалову):

- создание открытых школ и университетов;
- проведение дистанционных курсов повышения квалификации, программ профессиональной подготовки и переподготовки кадров;
- проведение обучающих онлайн консультаций по различным предметам;
- непрерывное обновление электронных учебных пособий или обмен в тематических профессиональных сообществах, где педагоги получают возможность обмениваться самыми новыми методиками и материалами.

Все выше изложенное, позволяет констатировать, что краудсорсинг выступает эффективным инструментом повышения качества образовательных услуг системы дополнительного профессионального образования, обеспечивая педагогу, мобильность, продуктивность образовательной деятельности, оперативное принятие педагогических решений, непрерывное повышение профессиональной компетентности.

Рассмотрим основные принципы реализации краудсорсинга соблюдение которых поможет повысить качество образовательных услуг:

- прозрачность и ответственность. Краудсорсинг обеспечивает прозрачность и ответственность в создании учебных материалов.

- коллаборация. Иными словами, в создании и разработке учебных материалов приветствуется командная работа, что позволяет повысить коэффициент полезной деятельности педагогического ресурса в процессе создания какого-либо продукта или выполнения задания.

- непрерывная учебно-методическая, консалтинговая поддержка педагога, способствующая повышению качества образовательной услуги и добиться обучающемуся более высоких результатов в учебной деятельности;

- непрерывное улучшение учебных программ с учетом требований образовательных стандартов, ожиданий и возможностей потребителя образовательных услуг.

Все эти принципы указывают на назревшую необходимость разработки и внедрения инновационных образовательных технологий, позволяющих избежать шаблонности и стереотипности в реализации образовательных услуг в системе дополнительного профессионального образования.

Анализ литературных источников и актуальных, реализованных проектов, как указывает С.В. Ивашнева, позволяет констатировать, что краудсорсинг может быть рассмотрен как эффективная технология повышения профессиональной компетентности педагога, позволяет ему адаптироваться в новой социальности «детей цифровой эры» [5].

Все выше изложенное позволяет констатировать, что краудсорсинг является эффективным инструментом повышения качества образовательных услуг системы дополнительного профессионального образования и воплощает в действительность древнейшую формулу обучения: *non scholae, sed vitae discimus* – учимся не для школы, а для жизни.

Стратегическая линия обновления системы дополнительного профессионального педагогического образования направлена на модификацию

основных образовательных программ, способных удовлетворить образовательные и профессиональные потребности педагогов с учетом требований профессионального стандарта и ожиданий работодателей.

Национальная доктрина образования Российской Федерации ориентирует систему дополнительного профессионального образования на решение стратегически важных задач, особенно, в условиях внедрения новых стандартов:

- систематически обновлять все аспекты системы непрерывного образования, отражающие изменения в социально-культурной сфере;

- разрабатывать и внедрять наиболее эффективные формы и методы организации непрерывного образования в течение всей жизни человека.

- создавать необходимые условия для подготовки конкурентоспособных специалистов, готовых к инновациям, профессионально мобильных ориентированных на саморазвитие и самообразование и т.д. [1].

Развитие педагогического капитала с учетом требований и ожиданий общества обусловлено готовностью системы дополнительного профессионального образования формировать новые, с учетом требований современности, компетенции педагога в течении всей профессиональной жизни, обеспечивая развитие его профессиональной мобильности, как способности к самоэффективности. К числу таких профессиональных компетенций относится информационно-коммуникативная компетентность, способствующая расширению ресурсов добывания знания и развития профессионального мастерства.

Информационно-коммуникативная компетентность (ИКТ) – новое качество для сегодняшнего педагога, отражающее новообразования его профессионализма, в готовности педагога к изменениям и новациям в профессиональной деятельности [2, с. 1368; 3, с. 85].

Сегодня недостаточно ограничиваться учебно-методическим сопровождением учителя в области преподаваемого предмета. Профессиональный стандарт педагога обозначил новый формат содержания

деятельности педагога, результативность которой обусловлена новыми профессиональными компетенциями и образовательными задачами.

В связи с чем, политика современного этапа развития системы непрерывного образования ориентирована на комплексное обновление качества образовательных услуг, путей их реализации с помощью цифровых технологий обеспечивающих доступность образования и масштаб реализации образовательных программ.

### **Список литературы**

1. Обручникова А.А., Гладилина И.П. Развитие современных образовательных услуг в деятельности общественных организаций // Современные проблемы науки и образования. – 2011. – № 6. Доступно: URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=5317> (дата обращения: 26.02.2019)

2. Панкрухин А.П. Маркетинг / Гильдия маркетологов. – 4.е изд., стер. – М.: Омега.Л, 2006 – 656 с.

3. Измestьева Е. 11 принципов успешного краудсорсинга в образовании. Доступно: URL: [http:// https://te-st.ru/2014/02/10/successful-crowdsourcing/](http://https://te-st.ru/2014/02/10/successful-crowdsourcing/)

4. Ивашнёва С. В. Возможности использования краудсорсинга в системе повышения квалификации педагогических работников // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2014. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-ispolzovaniya-kraudsorsinga-v-sisteme-povysheniya-kvalifikatsii-pedagogicheskikh-rabotnikov>

5. (дата обращения: 26.02.2019).

6. Палфри Дж., Гассер У. Дети цифровой эры. М., 2011. 368 с.

## **2.4. Актуализация финансовой грамотности педагога в дополнительном образовании**

Формирование образовательных услуг и оценка уровня их качества – это процессы, которые затрагивают интересы как потребителей, так производителей услуг. В своих действиях по производству качественной услуги ее производители (структуры, субъекты) опираются на комплекс стратегий. А именно: нормативная, когда производство услуги осуществляется на законодательном и нормотворческом уровне; и стратегическая, которая предполагает выработку и анализ стратегии в области качества услуги; оперативная, связанная с своевременностью принятия адекватных управленческих мер, исходя из ситуации. В дополнительном образовании взрослых учитывается уровень компетенций обучающихся, их социальный, профессиональный опыт, а также тот социальный контекст, который определяет актуальность компетенций. В настоящее время финансовая грамотность – это одна из необходимых характеристик современного работника на рынке труда, значимость которой закрепляется на государственном уровне. В 2017 году был принят важный документ «Стратегия повышения финансовой грамотности в РФ на 2017-2023 годы», который определяет ключевые проблемы и задачи данной области [4]. С целью развития предпринимательских компетенций и основ финансовой грамотности, формирования экономической культуры разработан совместный проект Всемирного банка и Минфина России «Содействие повышению уровня финансовой грамотности населения и развитию финансового образования в Российской Федерации» [1].

В этих условиях актуализируется педагогическая проблема – сформировать экономически грамотного человека, который будет способен к осуществлению эффективной деятельности и оценить её как с позиции экономической целесообразности, так и с позиции нравственной ценности. Одним из условий решения данной проблемы является профессиональная и личностная позиция педагога: понимание стратегической важности воспитания экономически грамотного человека, способность быть примером для своих воспитанников в финансовой сфере; и открытым в профессиональной

деятельности для вызовов времени. Здесь особую роль играет система дополнительного образования, направленная на повышение профессионализма педагогов, успешной профессионально-трудовой социализации в трудовой жизни, которая сопровождается устремленностью субъектов к самосовершенствованию; накоплению личного опыта, развитием новаторства и мастерства[2]. Закреплению тенденций гибкости современного педагога в области социального заказа на образование, в выполнении требований государственных стандартов способствует разработка содержания курсов и семинаров в системе дополнительного образования, которая строится с учетом востребованности слушателями компетенций для эффективного решения своих профессиональных задач.

По данным нашего опроса (опрошено 200 педагогов образовательных организаций Ставропольского края в марте-апреле 2019 г. по программе «Трудовая активность педагогов»), 71,6% его участников выделили наиболее востребованные профессиональные компетенции, к которым относятся следующие: ИКТ - компетенций, на что указали 50,6% респондентов; компетенции в предметной области - 42,0%; в области работы с родителями – 40,7%; компетенции в сфере цифрового образования, правовой, финансовой грамотности, о чем заявили по 37,0% опрошенных, соответственно.

Следует отметить, что указанные компетенции в совокупности составляют основы профессионализма современного педагога, что актуализирует принцип междисциплинарности в их подготовке и профессиональном развитии. Модификация и/или наращивание тех или иных компетенций предполагает конкретизацию их состояния, характерного для определенных категорий педагогических кадров. Например, известно, что педагогическое сообщество объединяют педагогов разных поколений, чей профессиональный и жизненный опыт имеет различную степень соприкосновения с рыночными отношениями и компетенций в этой сфере. Поэтому в организацию дополнительного образования по развитию финансовой грамотности педагогов необходимо включение аналитического



блока по данным показателям, что было реализовано кафедрой дополнительного образования СГПИ в практике разработки курса «Основы финансовой грамотности педагога».

В ходе предварительной экспертной работы были определены показатели когнитивного, мотивационного, аксиологического характера, позволившие в дальнейшем определить степень значимости и содержание такого курса для педагогов- обучающихся в системе дополнительного образования.

Для выявления уровня финансовой грамотности и потребности получения знаний в области экономики и финансов был проведён социологический опрос слушателей курсов переподготовки (В анкетировании приняли участие 22 воспитателя и 43 учителя Ставропольского края). Общие результаты в целом отражают тенденции, связанные с финансовой грамотностью слушателей.

Отвечая на вопрос анкеты, «Как Вы считаете, кого можно назвать финансово грамотным человеком?»), 54,5% воспитателей и 62,8% учителей сказали – «того, кто может принимать обоснованные решения в отношении финансовых продуктов и услуг, осознанно нести ответственность за такие решения»; 45,4% воспитателей и 23% опрошенных учителей указали на умение разбираться в особенностях различных финансовых продуктов и услуг; 27,2% воспитателей и 27,9% учителей - на способность осуществления учёта расходов и доходов. 22,7% воспитателей и 25,6% учителей отметили, что финансово грамотным можно назвать того, кто умеет эффективно управлять личными финансами; «иметь актуальную информацию о ситуации на финансовых рынках» - 9% воспитателей и 16,2% учителей.

Среди ответов на вопрос об оценке своей финансовой грамотности («Дайте оценку своим знаниям»), не было ни одного с оценкой «отлично» у воспитателей, участвующих в опросе; 4,6% респондентов- учителей дали такую оценку своим знаниям; 27,3% воспитателей и 34,9 учителей оценили свои знания на «хорошо»; 68,2% воспитателей и 51,2 учителей на

«удовлетворительно»; 4,5% воспитателей и 9,3% учителей на «неудовлетворительно».

Критичность оценки своих знаний в области финансово-экономической грамотности имеет основания, выраженные респондентами в ходе опроса. Так, распределение ответов на вопрос, «Как Вы считаете, откуда у людей берутся долги?», выглядит следующим образом. Большинство воспитателей (86,4%) и учителей (72,1%) считают, что это происходит из-за неумения анализировать свои траты и планировать их. 36,3% воспитателей и 32,5% учителей видят причину в неумении контролировать желания приобрести что-то новое; 31,8% воспитателей и 11,6% учителей - выделили «подчинение сиюминутным порывам»; 9% воспитателей и 13,9% учителей - не стараются увеличить доходы.

Таким образом, анализ полученных ответов говорит об узнаваемых стратегиях поведения в отношении планирования затрат. Можно предположить, на материальное состояние респондентов отрицательно влияют факторы иррациональности мышления и недостаток знания в области управления своими финансами.

Степень *активности экономической позиции* педагогов проявляется в ответах на вопрос, «Как часто Вы интересуетесь экономической ситуацией в стране?» «Иногда» - подтвердили 63,6% воспитателей и 44,2% учителей; редко – 4,5% воспитателей и 16,3% учителей; часто – 31,8% воспитателей и 39,5% учителей.

Реальными информационными источниками получения сведений о финансовой деятельности граждан, необходимой информации в этой сфере педагоги назвали интернет (63,6% воспитатели и 74,4% учителя); телевидение (77,2% воспитатели и 34,8% учителя); газеты и журналы (18,2% воспитатели и 13,9% учителя). Информация и советы, полученные от друзей (коллег) значимы для 13,6% воспитателей и 23,2% учителей. При этом педагоги хотели бы иметь такие источники получения информации о финансах: 54,5% воспитателей и 34,9% учителей - готовы прийти в специальное учреждение для

консультации; 9% воспитателей и 2,3% учителей - программы по телевидению; 31,8% воспитателей и 2,3% учителей - специальное печатное издание (например, газета «Коммерсант»).

Отвечая на вопрос, «Когда Вы соберётесь приобрести какой-либо финансовый продукт (кредит, вклад, ипотека, страховка и т.д.), посчитаете ли нужным получить консультацию специалиста о возможных рисках?», 95,4% воспитателей и 95,3% учителей ответили положительно. Как видим, большинство педагогов понимают значимость экспертного мнения, нуждаются в нем. Кроме этого, опрошенные педагоги по большей части (50% воспитателей и 72% учителей) готовы проходить специальные курсы, направленные на повышение их финансово-экономической грамотности. А на вопрос, «Хотели бы Вы изучать элективный курс «Финансовая грамотность» в ходе профессиональной переподготовки?», - 72,7% воспитателей и 86% учителей ответили «да».

Таким образом, исходя из результатов опроса, можно констатировать подтверждение тенденции актуальности финансово-экономического знания для педагогов опрашиваемой группы. В этой ситуации развитие экономического направления в содержании программ дополнительного профессионального образования будет способствовать формированию культуры финансового поведения, повышению уровня финансовой грамотности педагогов, а значит и их воспитанников.

Важно отметить, что работа в этом направлении требуют педагогических исследований в области методики преподавания соответствующих предметов, поиска инновационных средств, форм и методов обучения, связанных с разработкой и внедрением в образовательный процесс современных образовательных и информационных технологий в области реализации программ финансового просвещения [3].

Можно предположить, что качество образовательных услуг для изучающих курс финансовой грамотности во многом зависит от согласованности обучения с принципами деятельностного подхода, который

максимально активизирует личностный опыт педагога, повышает мотивацию и включает в деятельность, творческий поиск, выработку личностной позиции в ходе занятий через накопление опыта и развитие саморефлексии. Одними педагогическими технологиями, с помощью которых можно эффективно организовать образовательный процесс повышения квалификации педагогических работников по финансовой грамотности являются технологии: обучения в сотрудничестве, кейс-стади, метод проектов и другие. Очевидно, что обучающийся в результате освоения программы должен иметь практический опыт: разработки учебно-методических материалов, обеспечивающих освоение материала по темам, курсам, модулям программ финансового просвещения; самостоятельной разработки планов (сценариев) и проведения индивидуальных и групповых занятий по финансовой грамотности с избранными категориями населения [4].

#### **Список литературы**

1. Второй Всероссийский Конгресс «Финансовое просвещение граждан России» Финансовая грамотность. М.: 2014. [Электронный ресурс]. URL: <http://fin.day.livejournal.com/9845.hhsl>. (дата обращения: 24.07.2019).

2. Маслова Т.Ф. Профессионально-трудова социализация педагога в современной социокультурной реальности: факторы и проблемы. /Профессиональная социализация педагога в условиях непрерывного образования: монография. Коллавт.; под ред. А.А.Волкова, Т.Ф.Масловой.- Ставрополь: Ставролит. 2018. С.8.

3. Новосельцева А.П., Эренценова М.А. Финансовая грамотность населения Российской Федерации и перспективы ее развития/Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. 2017. № 4 (24). С. 110-115.

4. Сергеева Т.Ф, Кальней В.А. Особенности подготовки учителя к формированию финансовой грамотности обучающихся // Вестник РМАТ. 2015. №4. С.77

## 2.5. Тифлокондуктивные технологии в системе образовательных услуг для детей с ОВЗ (с нарушениями зрения)

Дети с инвалидностью, ограниченными возможностями здоровья – это социальные категории, которые сегодня становятся все заметнее в образовательной сфере. По данным Минздрава, число детей с инвалидностью в возрасте до 17 лет в 2018 году составило 586 тыс. 855 человек. Это почти на 20 тыс. больше в сравнении с прошлогодним показателем (568 тыс. 523 человека). [5] На 01.01.2009 года в Ставропольском крае проживали 209903 инвалида, в том числе 8292 ребенка-инвалида. По состоянию на 1.01.2010г. численность детей-инвалидов увеличилась до 8340 человек.[6] По данным федерального реестра инвалидов<sup>14</sup> на 01.09.2019 года, в Ставропольском крае проживает 213129 инвалидов, в том числе 12078 детей.[5] Такая динамика влияет на развитие нового сегмента рынка труда педагогов, где формируются специальные образовательные услуги, действуют работники, имеющие подготовку, соответствующую запросам особого рода потребителей – обучающихся с инвалидностью и их родителей.

Среди наиболее востребованных методов, специалисты выделяют венгерскую систему реабилитации - кондуктивную педагогику, применяемую в институте им. А. Пете в Будапеште. Термин этот многим еще неизвестен и требует пояснения. Один из вариантов перевода – «сопровождающее воспитание». В основе методики – идея о том, что возможности мозга огромны, они используются далеко не полностью. Значит, функции пораженных клеток могут выполнить другие здоровые. Эти клетки надо «научить». Основной упор делается не только на исправление нарушенной функции, но и на поиск компенсаторных возможностей человека, на развитие личности. Основной принцип кондуктивной педагогики – *активная реабилитация*, то есть создание мотивации и нацеленности сознания на

---

<sup>14</sup> Приложение ФГИС ФРИ - публичный информационный ресурс, предназначенный для обеспечения заинтересованных государственных органов, органов местного самоуправления, организаций и частных лиц актуальной статистической и аналитической информацией

выполнение, какого – либо действия. Одним из основных моментов кондуктивной педагогики являются групповые занятия, которые возможны как на уровне имеющегося интеллекта, так и на уровне простого копирования. К работе в группе активно привлекаются родители, что помогает активизировать их позицию, научить правильно, работать с ребенком дома, улучшить атмосферу в семье. [7]

Система тифлокондуктивного сопровождения является программой развития и воспитания слепых и слабовидящих детей раннего возраста. В нашем проекте *тифлокондуктивные технологии* - это комплекс методов и методик, сопровождающий воспитание и развитие слепого и слабовидящего ребенка раннего возраста. Они включают:

- диагностику сенсомоторного развития слепого и слабовидящего ребенка (консультации врача, дефектолога и тифлопедагогов);
- разработку индивидуального воспитательно-образовательного маршрута (на основе карты сенсомоторного развития);
- дизайн-структурирование воспитательно-образовательного пространства (структурированное обучение);
- тифлокомментирование; кинестетический анализ окружающего пространства.

Наша идея использования *тифлокондуктивных технологий* прошла пилотную апробацию и была применена в краевой программе «Право быть равным» в период с 2015 по 2017 годы. За счет средств, краевой программы «Право быть равным» федеральной программы «Образование на 2015-2020 годы» в образовательном учреждении создан «Центр тифлокондуктивных технологий для детей с ограниченными возможностями здоровья раннего возраста и их семей».

Основная задача работы Центра тифлокондуктивных технологий для детей с ограниченными возможностями здоровья раннего возраста и их семей - подготовка ребенка к дальнейшему обучению в образовательном учреждении.

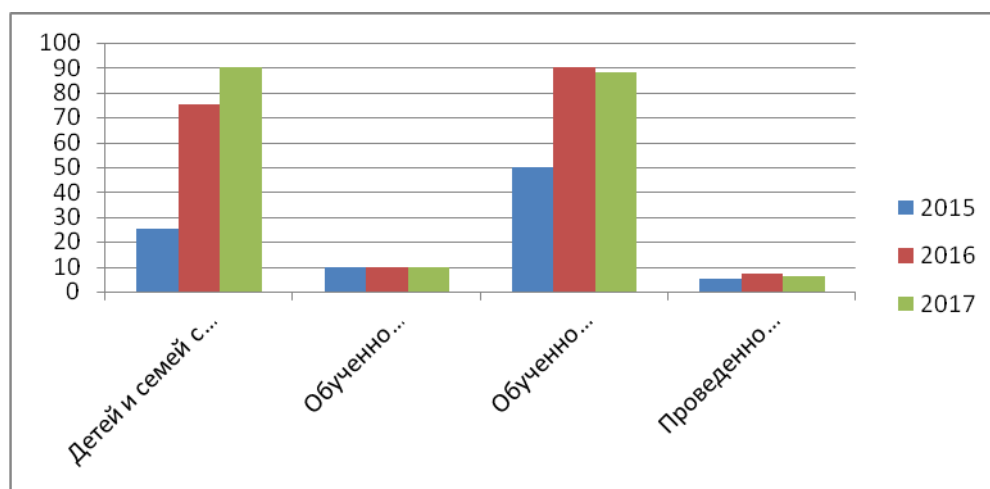
Задачи центра в работе с семьями, воспитывающими детей с ОВЗ:

1. Создание клуб родительской взаимопомощи «Поверь в свое дитя».
2. Проведение семейных групповых конференций.
3. Проведение бинарных лекций для родителей.
4. Консультации специалистов по проблемам воспитания детей с ОВЗ.
5. Создание анимационного добровольческого движения «Мамина школа», «Передай тепло по кругу» с различной степенью включенности (тусовка, флеш-группа, коннектив, коллектив, точки потоков, транслятор).
6. Работа специалистов тифлопедагога, логопеда, дефектолога, психолога, медицинских работников с родителями.
7. Социализация семьи с детьми с ОВЗ, расширение круга общения.

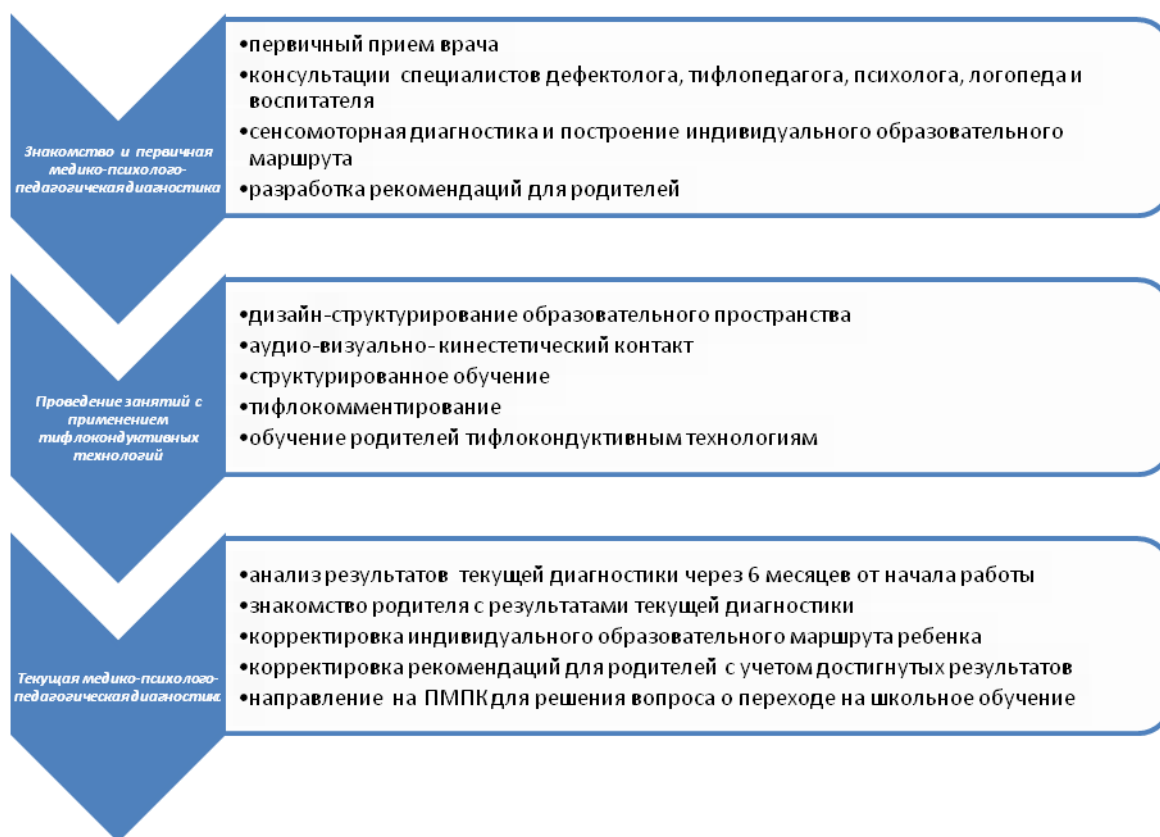
Задачи центра в работе со специалистами:

1. Обучение специалистов тифлокондуктивным технологиям.
2. Создание системы ранней диагностики и коррекции ребенка с ОВЗ.
3. Апробация и внедрение технологии разработки специалистами индивидуального тифлокондуктивного, коррекционно-развивающего комплекса ребенка с ОВЗ.
4. Обучение специалистов-тьюторов.
5. Профессиональные консультации и супервизии.

За период работы программы помощь и тифлокондуктивное сопровождение получили 90 детей и семей с детьми с ОВЗ.



На схеме ниже представлен алгоритм работы центра с детьми раннего возраста.



В ходе работы мы пришли к следующим результатам: идеи кондуктивной педагогики, всемирно известной системы реабилитации детей с ОВЗ, отличаются от существующих методик комплексным подходом к проблеме ограниченных возможностей здоровья ребенка. Вслед за Андресш Петью, автором и основателем кондуктивной педагогики, мы заключили, что раннее сопровождение ребенка с ОВЗ, в том числе слепого и слабовидящего повышает потенциальные возможности ребенка на рост и развитие в соответствии с возрастными нормами и потребностями, на достойное существование и равные возможности со сверстниками. [1]

Человек - существо биосоциальное следовательно, каждому ребенку крайне важно общение со своей окружающей средой. Для ребенка с ограниченными возможностями здоровья данная развивающая среда сужается до размера семьи, что негативно отражается на развитии ребенка и социальном функционировании семьи как ячейки общества. Мы трактуем ограниченные возможности здоровья как особые образовательные потребности для развития ребенка с нарушениями зрения и развития в целом, применяя к данной ситуации положения Л. С. Выготского о зоне актуального и ближайшего



развития. [3] Актуальность проблемы подтверждается тем, что принципы зонального развития оказались востребованными у педагогов и психологов.

В нашей практике было создано специальное образовательное пространство и сформулирована основная задача дизайн-структурирование образовательного пространства для ребенка с ОВЗ. Для этих целей выделено специальное пространство - помещение, повторяющее обычную жилую комнату, в которую приходят родители со своими детьми. Тифлопедагог начинает работу с семьей, знакомится с ребенком его особенностями, родителями и их запросом и ожиданиями, учитывая важность создания условий доверия и целеустремленности. Данный этап может занять от 1 до 5 занятий. Знакомя ребенка с образовательным пространством, применяется технология *тифлокомментирования*, или проговаривания с подробным описанием всего, что находится в данном помещении. Рассказ сопровождается ощупыванием руками ребенка описываемых предметов. В данный момент важно выдержать конгруэнтность в общении с ребенком и родителем. Если ребенок не желает прикасаться к какому либо предмету, тифлопедагог кладет руки ребенка на свои и продолжает описание. (Данная методика заимствована у педагогов школы Перкинса Бостон).

Далее созданное безопасное пространство становится неинтересным, любопытство берет верх постепенно кисти ребенка смещаются с рук педагога на предмет, начинается самостоятельное обследование. На следующем этапе тифлопедагог предлагает ребенку самому посмотреть предмет, выкладывая его перед ребенком. Нарушения зрительного анализатора имеющееся при различных заболеваниях глаз, приводит к бедности сенсорно-кинестетических ощущений ребенка, и как следствие страх при прикосновении к чему-либо ранее не изведанному. Ребенок может повести себя по-разному, ощупать попытаться попробовать на вкус, понюхать или оттолкнуть. Даем ему возможность самому задать определенный темп работы. Данный этап занимает от 5 до 20 занятий.

В нашем проекте, тифлокондуктивные технологии, это комплекс методов и методик, сопровождающего воспитания и развития слепого и слабовидящего ребенка раннего возраста от 0 до 5 лет. Для каждого ребенка создается индивидуальный образовательный маршрут, основанный на результатах комплексной диагностики развития ребенка с ОВЗ и выявления его особых образовательных потребностей.

В основу диагностических комплексов, для раннего выявления проблем развития ребенка с ОВЗ, нами положены работы немецкого ученого, доктора Эрнста Й. Кипхарда, специалиста по детскому развитию; адаптирована методика Хельги Зиннхубер - руководство по сенсомоторной диагностике, позволяющие оценить навыки ребенка с ОВЗ и их развитие. Наблюдение за процессом роста и развития ребенка с ОВЗ на протяжении 1-3 лет позволяет специалистам тифлопедагогам корректировать имеющиеся нарушения. [3,4]

Для каждого ребенка с ОВЗ заполняется «Карта сенсомоторного развития ребенка с нарушениями зрения». В карту вносятся данные показателей развития ребенка по блокам: А - Зрительное восприятие; Б - Мелкая моторика ; В - Крупная моторика; Г - Речь; Д - Слуховое восприятие; С- Социальное развитие.

Данные педагогического обследования заносятся в специальный бланк: справляется с заданием +, справляется с заданием наполовину – / +, ребенок не справляется с заданием – . По результатам педагогического обследования тифлопедагог дает родителям рекомендации по развитию ребенка. Систематические упражнения по тренировке движений пальцев рук оказывают стимулирующее влияние на общее развитие ребенка и развитие речи. Работу по развитию мелкой моторики рук желательно проводить систематически, уделяя ей по 5-10 минут ежедневно. С этой целью могут быть использованы разнообразные игры и упражнения.

Дети раннего дошкольного возраста легко отвлекаются и быстро утомляются. Поэтому для проведения наиболее объективной диагностики нужно создать спокойные условия, в которых ребёнок без помех мог бы

выполнять самые различные задания в игровой форме. Диагностика осуществляется во время игры и посредством игры. Для проведения игровой диагностики очень важно установить с ребёнком контакт. Неудачный подход или недостаточный контакт с ребёнком могут негативно отразиться на дальнейших отношениях с ним. Обобщение полученных результатов сенсомоторной диагностики является основой для построения индивидуального образовательного маршрута слепого и слабовидящего ребенка.

Важное место в нашей работе с детьми занимает применение *структурированного обучения*. Это стратегия обучения, разработанная Отделением ТЕАССН (Лечение и Образование Детей с Аутизмом и другими Расстройствами сферы Коммуникации) Университета Северной Каролины. Авторы используют структурированное обучение как подход к обучению детей с аутизмом. В рамках стратегии используются разнообразные методы обучения навыкам: визуальная поддержка, PECS — система коммуникации с помощью обмена картинками, сенсорная интеграция, прикладной поведенческий анализ, музыкальные/ритмические стратегии, метод игровой терапии Гринспэна. Проанализировав опыт американских коллег-педагогов, мы считаем, что структурированное обучение, основанное на понимании уникальных черт и особенностей учащихся, связанных с природой дефекта, крайне важно в обучении и воспитании слепых и слабовидящих детей раннего возраста. В нашей практике структурированное обучение - это определенные условия, в которых должен обучаться и воспитываться слепой и слабовидящий ребенок. Это особая система организации обучающей среды для слепых и слабовидящих детей, развития необходимых навыков коммуникации и помощи в понимании требований педагога; обучение, которое использует тифлокомментирование, зрительные и звуковые опорные сигналы, помогающие слепым и слабовидящим детям сосредоточиться на актуальной информации, учитывая индивидуальные образовательные возможности ребенка.

В реализуемой программе структурированное обучение детей раннего возраста с нарушениями зрения основано на установлении аудио-визуально-кинестетического контакта ребенка с педагогом. Дети раннего возраста с тяжелыми нарушениями зрения на начальных этапах обучения и воспитания более других нуждаются в создании безопасной и доступной среды. Такие условия можно создать искусственно, применяя современные образовательные и воспитательные технологии. Структурированное обучение содержит ряд образовательных компонентов: визуальная поддержка, тифлокомментирование, коммуникации с помощью обмена картинками и предметами, сенсорная адаптация и интеграция и т.д. Работу со слепым и слабовидящим ребенком начинаем в присутствии матери или значимого взрослого, чаще на руках у родителя. Устанавливается аудиальный контакт с родителем и через родителя, как проводника перемен с ребенком. Слепые дети имеют небольшой круг социальных контактов ограниченный, как правило, семьей, братьями и сестрами, бабушками и дедушками. В присутствии своих родных ребенок спокоен и дает возможность устанавливать контакт. Занятие начинаем с приветствия и знакомства с ребенком и родителем. Если ребенок хорошо идет на контакт, просим рассказать с кем он пришел. Далее следует, переходя к обучающей части занятия, педагог вкладывает игрушку в руку ребенку (кинестетический контакт), сопровождая свои действия подробным словесным описанием, характеризуя предмет; рассказ - ощупыванием игрушки руками ребенка. Начиная работу со слепым и слабовидящим ребенком раннего возраста от 0 до 3 лет, специалист не знает уровень сохранности зрительного восприятия. Поэтому с целью диагностики и выяснения сохранности зрения ребенку сразу предлагается несколько стимулов раздражителей (игрушка, звуковая игрушка, картинка, аудиозапись), начинаем работать с тем материалом, на который реакция ребенка более выражена.

Положительные результаты, полученные в пилотном проекте программы «Право быть равным» с применением тифлокондуктивных технологий,

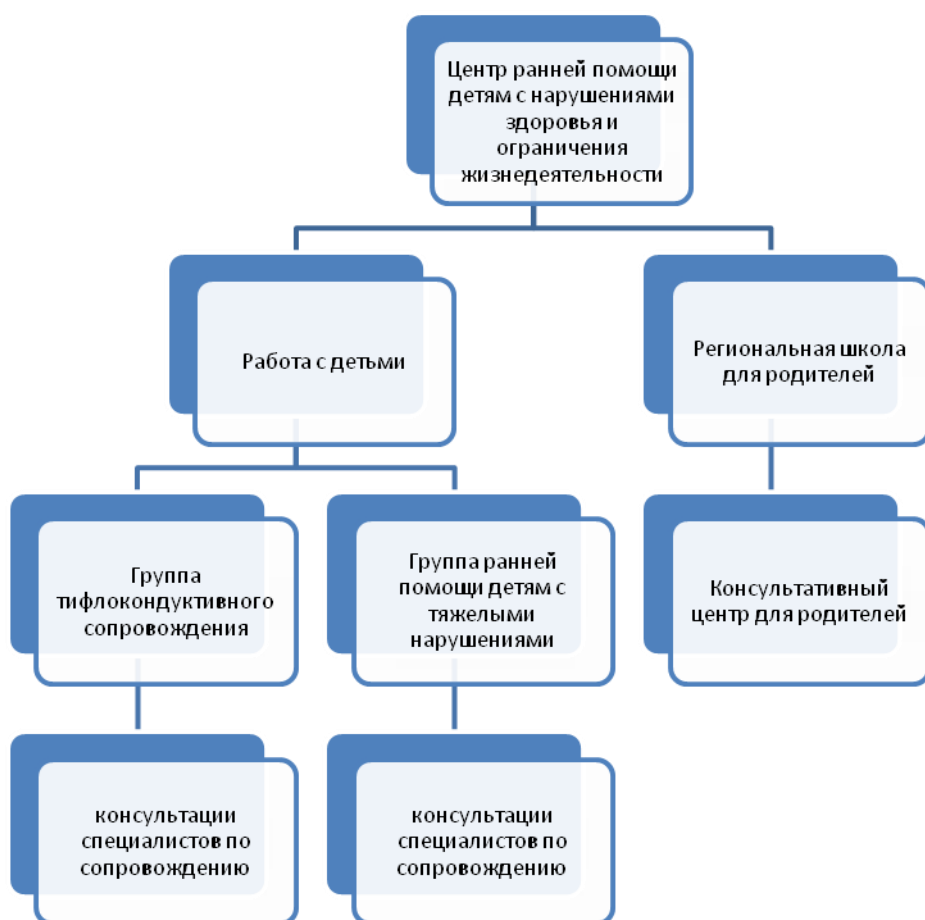
способствовали открытию на нашей базе Центра ранней помощи детям с нарушениями здоровья и ограничениями жизнедеятельности<sup>15</sup>.

Цель деятельности Центра - реализация модели межведомственного взаимодействия при оказании ранней помощи детям с нарушениями в развитии или высоким риском возникновения нарушения развития и их родителями (законными представителями). Целевые группы – это: *родители, воспитывающие детей-инвалидов и детей с ОВЗ; замещающие семьи, воспитывающие детей-инвалидов и детей с ОВЗ; руководители и специалисты организаций разной ведомственной принадлежности, осуществляющие работу по оказанию активной поддержки родителям детей-инвалидов и детей с ОВЗ.*

---

<sup>15</sup> Приказ Министерства образования и молодежной политики Ставропольского края от 30 июня 2017 года №993-пр «О создании Краевого ресурсного центра ранней помощи детям» создать Центр ранней помощи детям с нарушениями здоровья и ограничениями жизнедеятельности на базе Государственного казенного общеобразовательного учреждения «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа – интернат № 18» города Кисловодска.

Алгоритм деятельности Центра представлен следующим образом.



**Основные мероприятия Центра ранней помощи детям с нарушениями здоровья и ограничениями жизнедеятельности**

П / П	Дата, объём	Наименование мероприятия	Количество участников сотрудников центра	Количество участников родителей и других учреждений
	2018 г, 8 часов	Практический семинар «Комплексный подход в сопровождении детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития (в том числе	9	25

		слепоглухота)»		
	2018 г., 4 часа	Практический семинар «Комплексный подход в сопровождении детей с нарушениями развития раннего возраста»	9	59
	2018 г., 72 часа	«Социальное воспитание и обучение слепоглухих детей согласно ФГОС НОО»	3	10
	2018 г.	«Создание условий современной здоровье сберегающей среды, обеспечивающей индивидуальный образовательный маршрут обучающихся с нарушениями зрения и детей с ОВЗ». Обучающий семинар работа с детьми раннего возраста с нарушениями зрения.	4	34
	2018 г. - 6 часов	Мастер-класс «Диагностика и ранее сопровождение детей с нарушениями зрения».	4	4
	2018 г. - 6 часов	Проведен обучающий семинар для группы студентов филиала СГПИ города Ессентуки	2	10
	2018 г. - 6 часов	Мастер-класс «Раннее сопровождение детей с ОВЗ» для участников Всероссийской научно-практической конференции «Инклюзивные процессы в образовательных	2	62 Краснодарс- кого края

		организациях: опыт, проблемы и перспективы» г.Армавир		
	2019 г., 6 часов.	Семинар группы кратковременного пребывания детей и школа для родителей.	4	12 семей
ПРОВЕДЕНО		8 ОБУЧАЮЩИХ	37	216
МЕРОПРИЯТИЙ:				

Цели проведенных мероприятия по вопросам тифлокондуктивного сопровождения детей раннего возраста состояли в следующем:

- Адаптация и социализация детей раннего возраста.
- Коррекция и развитие различных навыков и знаний.
- Тифлокондуктивное сопровождение родителей в воспитании и всестороннем развитии детей с ОВЗ.

- Развитие компенсаторных функций у детей с нарушением зрения.

Выдвинуты задачи:

- ✓ Помочь детям адаптироваться в микросоциуме.
- ✓ Научить родителей адекватно воспринимать и оценивать возможности своего ребенка с ОВЗ.
- ✓ Подготовить ребенка к поступлению в образовательное учреждение.

Использовались следующие технологии:

- Тифлокондуктивное сопровождение детей с ОВЗ.
- Аудиовизуализация социальной среды с применением интерактивного оборудования: стол-планшет, сенсорная панель «Солнышко», стол-песочница с подсветкой, стол-мозаика, сухой бассейн, тренажеры, мягкий модуль.
- Пальчиковый и кукольный театр, развивающие игры и пособия, коррекция искусством (мимика, жесты, телодвижения).



В период проведения семинаров поступили дети с различными диагнозами, как с нарушением зрения, так и с сопутствующими осложнениями (ДЦП- детский церебральный паралич, гиперреактивность и др. нарушения психофизиологической стороны развития). Дети нуждались в коррекционных занятиях и психологической помощи, в развитии и автоматизации элементарных навыков и умений, что нашло отражение в проведенных коррекционных занятиях, в мастер-классах: «Играем с цветом», «Сравнение предметов», «Весёлые куклы», «Пирамидка», «Магазин игрушек», «Назови цвет», «Большие и маленькие», «Моё тело», «Игрушки», «Цветные пирамидки», «Транспорт», «Назови форму», «Посуда», «Измерение с помощью условной мерки», «Рыбы».

Для родителей были проведены консультативные беседы на следующие темы: «Какие требования можно предъявлять ребенку с нарушением зрения?», «Следует ли отдавать ребенка с нарушением зрения в детский сад?». Так же родителям раздали справочные буклеты со следующим тематическим содержанием: «Прогулки родителей с ребенком, имеющим нарушение зрения», «Каким должен быть режим дня для ребенка с нарушением зрения».

Применялись разные формы организации взаимодействия образовательного учреждения с семьей незрячего ребенка. Такие как:

- Открытость образовательного учреждения для родителей.
- Проводились бинарные лекции,
- Преемственность между семьей и образовательным учреждением

отразилась в работе клуба «Передай тепло по кругу».

За период с 2017 по 2019 год услуги Центра ранней помощи получили - 108 семей в результате проведенных мероприятий.

В ходе работы родительский и детский и педагогический коллектив получают поддержку друг друга, методический опыт и направленный на помощь в развитии и воспитании детей. Родители детей с проблемами здоровья, прошедшие диагностическое обследование специалистов получили консультативную помощь, сами увидели результаты применения

тифлокондуктивных технологий и системного обучения. Осознали важность и необходимость раннего начала обучения и воспитания детей с ОВЗ. У них появилась уверенность в своих силах и твердое убеждение, что их ребенок может достичь определенных успехов и адаптироваться в социуме. Они научились адекватно оценивать возможности своих детей. Родители, опираясь на методические разработки, программы и тифлокондуктивные технологии, подготовленные специалистами школы, теперь самостоятельно смогут применить полученные знания вне образовательного учреждения, отшлифовывая их в рамках своей семьи.

### **Список литературы**

1. Мардахаев Л.В. Социально-педагогическая реабилитация детей с ДЦП., Москва 2001-196 с.
2. Перкинс школа: руководство по обучению детей с нарушениями зрения с множественными нарушениями развития. Часть 1-3 Методические основы/ Кэти Хайт [ и др.]-М: Центр лечебной педагогики, 2015-200 с.
3. Хельга Зиннхубер. Как развивается ваш ребенок? Теревинф М.2010-161 с.
4. Эрнст Й. Кипхард. Как развивается ваш ребенок? Теревинф М.2009-111 с.
5. Минздрав заявил об увеличении числа детей с инвалидностью // *URL:* <https://tass.ru/obschestvo/6730268>)
6. О краевой целевой программе "Реабилитация инвалидов и поддержка социально ориентированных некоммерческих организаций в Ставропольском крае на 2010-2014 годы"// *URL* <http://docs.cntd.ru/document/461502514>
7. Основные положения кондуктивной педагогики // *URL:* <https://infopedia.su/5x8f54.html>
8. Федеральная государственная информационная система Федеральный реестр инвалидов // *URL:* <https://sfri.ru/>

## **2.6. Создание условий для поддержки и развития детской одаренности в современной школе: практика и опыт**

В течение последних десятилетий проблема создания концептуальных моделей одаренности продолжает оставаться одной из наиболее обсуждаемых в мировой психолого-педагогической науке. Различные модели новых, часто оригинальных концептуальных решений, предлагаются многими исследователями (Ю.Д. Бабаева, Д.Б. Богоявленская, Э. Де Боно, Е.Гонг, В.Н. Дружинин, К.Клюге, А.М. Матюшкин, Р.М. Милгрэм, Дж.Рензулли, В.И. Панов, С.М. Рис и др.). Научные изыскания при всей своей явно выраженной теоретической природе, подготовили фундамент для решения проблемы развития одаренных детей в школьном обучении, создания условий для превращения потенциально одаренного ребенка в одаренного взрослого. [1].

В настоящее время в соответствии с Национальной образовательной инициативой "Наша новая школа" (утв. Президентом РФ от 4 февраля 2010 г. N Пр-271) (п.2. Развитие системы поддержки талантливых детей). [5] в нашей школе реализуется программа инновационной площадки «Комплексная модель развития детской одарённости в образовательном пространстве сельской школы». Основопологающей идеей модели стала интеграция всех видов деятельности (учебной, внеклассной, внеурочной, внешкольной, воспитательной)[2]. Цель инновационного проекта - разработка и внедрение модели детской одаренности в образовательном пространстве сельской школы.

Важно отметить, что образовательное пространство нашей школы, МОУ СОШ №1 имени Героя Советского Союза И.И. Тенищева, согласно государственному стандартизированному минимуму соответствует социальному заказу, способствует созданию условий для развития интеллектуально-творческих способностей школьников в системе личностно-ориентированного обучения.

Решая задачи констатирующего этапа экспериментальной деятельности, коллектив школы ориентируется на выявление особенностей развития

одарённых детей, разработку и проведение мероприятий, направленных на поддержку одарённых детей и развитие их способностей. Особое внимание уделяется изучению отдельных форм и методов работы с одаренными детьми, организации информационно-методического обеспечения и повышения психолого-педагогической компетентности учителей по проблемам одаренности, исследование особенностей личностно-профессионального развития и инновационного потенциала педагогов школы, готовности и интереса родителей к инновационной работе по теме.

В ходе реализации программы инновационной площадки стало возможным активизировать образовательную деятельность школы за счет:

- совершенствования нормативно-правовой базы, разработки локальных актов, обеспечивающих и поддерживающих процессы работы с одаренными детьми;
- расширения спектра форм работы с успешными в учебной деятельности детьми;
- создания банка имеющихся диагностических методик по выявлению интеллектуальной и социальной одаренности школьника;
- создания банка существующего в школе передового педагогического опыта по работе с интеллектуально и социально одаренными детьми;
- освещения программы проекта и её реализации на заседании управляющего совета школы, родительских собраниях, на школьном сайте, в средствах массовой информации [5].

Основными методами исследования на данном этапе стали: анализ психолого-педагогической литературы, логический анализ генезиса проблемы, наблюдение, мониторинг, анкетирование, тестирование, аналитические беседы с участниками образовательного процесса, обобщение педагогического опыта по проблеме исследования.

Опыт инновационной деятельности показывает, что важным компонентом методологической базы исследования является уточнение

особенностей категории детей с повышенными способностями, одаренных детей, количественных и качественных характеристик.

В образовательной организации создан банк данных способных детей, заведены Карты изучения личности способного ребенка. Много обращений поступает от педагогов на организацию индивидуальной работы с детьми, имеющими повышенную тревожность и сложности в адаптации. Шумакова Н.Б. справедливо заметила, что выявление одаренных детей необходимо связывать с задачами их обучения и воспитания, а также с оказанием им психологической помощи и поддержки.[4]

Поскольку специфика личности ребенка с высокими интеллектуальными способностями предполагает наличие повышенной тревожности (как ситуативной, так и личностной) то, в связи с этим, психологами ведется изучение и коррекция эмоционально-волевой сферы данной категории учащихся. Психологи школы оказывают своевременную консультативную помощь, как детям, так и родителям.

Много трудностей возникает при организации работы с родителями, так как у некоторых из них недостаточно сформирована психологическая грамотность. Психологами разработаны и реализуются рекомендации для педагогов, детей и родителей. В рамках психолого-педагогического сопровождения способных учащихся необходимым является оказание психолого-педагогической поддержки. Особое внимание уделяется социализации личности одаренного ребенка через социально-психологические тренинги [1]. Проведение специальных *социально-психологических тренингов* для одаренных детей способствует решению вопросов развития личности, формированию коммуникативных навыков, оказанию психологической помощи и поддержки.

Имеется много данных, характеризующих одаренных детей, как хорошо приспособляющихся, самостоятельных, более социально зрелых. А.И. Савенков отметил, что позиция одаренного ребенка при этом может быть весьма активной, ему должна быть предоставлена возможность ее реализации.

Поэтому учитель должен быть готов к тому, что его ученик может оспаривать чужие точки зрения (в том числе и весьма авторитетные), отстаивать свое мнение, обосновывать собственную точку зрения и т. п... [3]. Но, тем не менее, большинство учащихся данной категории нуждаются в коррекции в социально-эмоциональной сфере. Поэтому эффективными в работе со способными и одаренными учащимися являются *корректирующие и развивающие программы*.

На основе результатов проведенных исследований в школе создаются группы тех одаренных и способных детей, которые испытывают эмоциональные или поведенческие трудности. Занятия в рамках реализации развивающих программ способствуют улучшению состояния эмоциональной сферы учащихся; в них используются такие виды упражнений как ролевой тренинг, тренинг сензитивности, обсуждения в малых группах. *Интегративные программы* соединяют познавательные и эмоциональные компоненты. Их можно разделить на: направленные на обсуждение жизненных ценностей и связанные с исследованием проблемы самоактуализации.

Обсуждение жизненных ценностей важно для одаренных детей из-за их высокоразвитых умений рассуждать, повышенной чувствительности к несправедливости и противоречиям. Поэтому курсы, в которых сочетаются эмоциональные и познавательные стороны, рассматриваются как весьма желательные для таких учеников. В нашей школе реализуются несколько коррекционных и развивающих программ: «Я учусь владеть собой», «Понимаем друг друга», «Семь «Я». «Основы проектной деятельности» и др.

Занятия по таким программам помогают делать осознанный выбор, искать альтернативы в ситуациях выбора, взвешивать последствия каждого выбора, утвердить то, что значимо для этих детей, оценивать и совершенствовать свой образ жизни, способствуют самоактуализации в исследовательской и проектной деятельности, положительно влияют на самооценку и межличностные отношения.

Реализация программы инновационной деятельности в образовательной организации (ОО) предполагает комплексное изучение заявленной темы и согласованность ценностных смыслов и целевых ориентиров педагогического коллектива.

Констатирующий этап экспериментальной работы предполагает не только разработку и проведение мероприятий, направленных на поддержку одарённых детей и развитие их способностей, но так же, предполагает наличие и действие персонального пути реализации личностного и интеллектуального потенциала каждого ученика в школе. Работа по индивидуальному плану и составление индивидуальных программ обучения предполагает использование современных информационных технологий, в рамках которых одаренный ребенок может получать адресную информационную поддержку в зависимости от своих потребностей. В данном контексте составляются и реализуются образовательные программы, предназначенные для обучения детей с выдающимися способностями, направленные на развитие их индивидуальных способностей (индивидуальные образовательные маршруты). Такая форма работы помогает учащимся раскрыть все свои таланты, а так же, является одной из форм педагогической поддержки личностного, жизненного и профессионального самоопределения учащихся.

Опыт показывает, что в работе с одаренными учащимися, учащимися с повышенными способностями серьезный педагогический эффект не могут гарантировать отдельные задания и методики, его можно добиться только имея целостную систему – программу[5]. Поэтому педагоги составляя индивидуальную программу для того или иного ребенка, опираясь в первую очередь на содержание базовой программы, основываясь на требованиях систематичности и последовательности, структурирования материала. Такой подход открывает большие возможности для исследовательской деятельности учеников и направлен на развитие их одаренности. Большое значение для осуществления данного подхода имеют теоретические и экспериментальные разработки в области психологии мышления и творчества, общих и

специальных способностей, возрастной и педагогической психологии, развивающего, проблемного и личностно-ориентированного обучения (Л.С.Выготский, Б.М.Теплов, С.Л.Рубинштейна, Б.Г.Ананьев, Н.С.Лейтес и др.). [1].

В процессе составления индивидуального образовательного маршрута педагоги совместно с учащимся определяют способ оценки и самооценки успехов. Учителя проводят оценку результатов освоения маршрута каждые три месяца или по завершении какого-либо образовательного блока или этапа, учитывая данные карты изучения личности способного ученика, которую уже использовали на этапе диагностики.

Практика показала, что данные формы деятельности педагогического сообщества позволяют обеспечить эффективные условия сопровождения инновационной деятельности, способствуют повышению мотивации участников, создают благоприятный психологический климат для внедрения инноваций в образовательный процесс, обеспечивают эффективную обратную связь, способствуют актуализации личностных и социальных ресурсов. Инновационная деятельность образовательной организации полностью отвечает необходимости осуществления целостного подхода к изучению и развитию одаренности, отмеченной в рабочей концепции одаренности, представляющей собой обобщение современного состояния изучения проблемы одаренности и подходов к ее решению, представленное коллективом отечественных ученых.

### **Список литературы**

1. Психология одаренности детей и подростков: Учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Ю.Д. Бабаева, Н.С. Лейтис, Т.М. Марютина и другие: Под ред. Н.С. Лейтеса. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2000.



2. Рабочая концепция одаренности. – 2-е изд., расш. и перераб. – М., 2003.

3. Савенков А. И. Одаренный ребенок в массовой школе. – М.: Сентябрь, 2001.

4. Шумакова Н.Б. Обучение и развитие одаренных детей. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004.

5. Национальная образовательная инициатива "Наша новая школа" – режим доступа: <<http://old.mon.gov.ru/dok/akt/6591/>>.

## **2.7. Преподавание дисциплины «Химия» в условиях ФГОС основного общего образования**

Федеральные государственные образовательные стандарты определили новую парадигму образования, ориентированную на развитие личности школьника на основе освоения способов деятельности. Она предполагает формирование у обучающихся ключевых компетенций, овладение которыми является необходимым условием социализации выпускника школы и будущего абитуриента вуза. В настоящее время все более актуальным в образовательном процессе становится использование в обучении приемов и методов, которые формируют умения самостоятельно добывать новые знания, собирать необходимую информацию, выдвигать гипотезы, делать выводы и умозаключения.

Эти требования ставят перед педагогами-предметниками определенные методические задачи, которые опираются на современные подходы к образовательной практике, одним из которых является системно-деятельностный. Так, в условиях деятельностного обучения содержание учебного предмета «Химия» выступает как средство введения обучающихся в деятельность, характеризующую данную науку[1]. Использование в практике обучения химии системно-деятельностного подхода предполагает развитие у

школьников различных видов мышления через виды деятельности, моделирующую, научную. Данный подход обеспечивает:

- формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию;
- проектирование и конструирование социальной среды развития обучающихся в системе образования;
- активную учебно-познавательную деятельность обучающихся;
- построение образовательного процесса с учетом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся.

Надо отметить, что опора в практической работе на системно-деятельностный подход затрагивает практически все предметные области образовательного процесса по стандартам нового поколения, где устанавливаются требования к личностным, метапредметным и предметным результатам освоения обучающимися образовательной программы.

Основным критерием оценки личностных и метапредметных результатов является сформированность универсальных учебных действий (УУД). Личностные результаты при обучении химии включают мотивацию к обучению, способность к рефлексии, саморазвитию и самосовершенствованию, готовность к осознанному выбору дальнейшей образовательной траектории; метапредметные – регулятивные, коммуникативные и познавательные УУД.

Одним из обязательных условий формирования УУД при изучении предметов естественно - научного цикла, является реализация межпредметных связей в обучении химии, которые нацеливает на формулировку проблемы, вопросов, заданий для учащихся, ориентирующих на применение и синтез знаний и умений из разных предметов. Заметим, что их не следует путать с метапредметными связями. Метапредметные связи – это не просто интеграция, дополнение одной науки другой, это своеобразная синтезация знаний, умений и навыков, это формирование видения мира, понимание места

и роли человека в нём.

Межпредметные же связи стимулируют развитие творческой деятельности (умение самостоятельно переносить знания и умения в новую ситуацию, умение видеть новую проблему в знакомой ситуации, умение устанавливать новые свойства объекта изучения и др.), а также воспитание и всестороннее развитие личности учащегося в процессе обучения.

Немаловажное значение имеет при этом существенная перестройка и совершенствование *методов и форм организации учебного процесса* (комплексные уроки, межпредметные экскурсии, конференции, конкурсы, олимпиады, подготовка учащимися кратких докладов межпредметного характера, использование в учебном процессе поисковых методов обучения, проблемно - познавательных задач, элементов исследования), проблематика которых обусловлена изучаемой сферой.

В ФГОС второго поколения отмечается, что изучение предметной области «Естественные науки»[2], в которую входит химия, должно обеспечить:

- сформированность основ целостной научной картины мира;
- формирование понимания взаимосвязи и взаимозависимости естественных наук;
- сформированность понимания влияния естественных наук на окружающую среду, экономическую, технологическую, социальную и этическую сферы деятельности человека;
- создание условий для развития навыков учебной, проектно-исследовательской, творческой деятельности, мотивации обучающихся к саморазвитию;
- сформированность умений анализировать, оценивать, проверять на достоверность и обобщать научную информацию;
- сформированность навыков безопасной работы во время проектно-исследовательской и экспериментальной деятельности, при использовании

лабораторного оборудования.

Остановимся на проблемах и стратегиях преподавании химии в контексте реализации походов и требований ФГОС.

Химия – это наука о веществах и их превращениях. В природе физические, химические и биологические явления взаимосвязаны. В учебном процессе все эти явления изучаются отдельно, в рамках разных учебных предметов, тем самым их связи разрываются. Поэтому возникает необходимость использования вопросов межпредметного содержания. Это направляет деятельность школьников на осмысление и обобщение ранее изученных в других учебных курсах и темах знаний при усвоении нового материала.

Так, знания по химии о катализаторах, кислотной, щелочной и нейтральной реакциях среды учащиеся применяют при изучении пластического и энергетического обмена в курсе общей биологии, частично – в курсе экологии и географии. Межпредметные задачи требуют соединения знаний из различных областей в рамках одного предмета, что способствует более глубокому усвоению программного материала, умениям выявлять причинно-следственные связи между явлениями. Домашнее задание межпредметного характера – включает постановку вопросов на размышление, подготовка кратких сообщений, изготовление наглядных пособий, составление таблиц, схем, кроссвордов, требующих знаний межпредметного характера и имеющих практическую направленность. Например:

1) Составить кроссворд по теме «Производство серной кислоты. Кислотные дожди».

2) Вопрос: "Можно ли белковую пищу полностью заменить на длительное время углеводной?" и пр.

3) Краткие проблемные сообщения, например, "Получение экологически чистого топлива (этанола) из полиэтилена: миф или реальность?!".

Наглядные пособия - обобщающие таблицы, схемы, диаграммы, плакаты.

позволяют учащимся наглядно увидеть совокупность знаний из разных предметов. Поэтому предлагается, например: 1) Подготовить на основе данных о круговоротах воды, кислорода схему "Круговорот углерода в природе" [3].

2) Составить диаграмму влияния давления и температуры на растворимость в воде оксида углерода (IV).

Если предметом изучения являются биологические объекты и химические явления, происходящие в них предлагается химический эксперимент. Например, это адсорбция активированным углем уксусной кислоты, этилового спирта, оксида азота (IV) или адсорбция шерстью животных нефти, разлитой на поверхности воды.

Деятельность учащихся наиболее эффективна, если есть интерес (мотивация) у детей. Интерес у детей можно вызвать через проблемную ситуацию. Решение проблемных ситуаций способствует развитию навыков исследовательской деятельности, приобретению учащимися навыков самостоятельного поиска ответов на поставленные вопросы, самостоятельное решение проблемных ситуаций, умений анализировать факты, обобщать и делать логические выводы. Приведу примеры из своей практики. Учебное занятие начинается с решения задач мотивации.

Загадка, тайна:

1. «Загадка царя Соломона». Разгадайте тайнопись царя Соломона (Качественные реакции на соединения железа. 9 класс);

2. Разгадайте химическую ошибку А. Конан - Дойля при описании собаки Баскервилей из одноимённого произведения. «Фосфор» - 9 класс.

Проблемный вопрос, проблемная ситуация:

1. «Глюкоза» - 10 класс. Почему хлеб, если его долго жевать, приобретает сладкий вкус? Почему глаженое бельё дольше не пачкается?

2. «Амфотерность аминокислот» - 10 класс. «Из биологии вам знакомо животное хамелеон. Почему его так называли? Есть ли в химии нечто подобное?»

Ответ мотивируйте»

3. «Спирты» - 10 класс. Как «получить» резиновые калоши из спирта?

Противоречие фактов

1. «Двойственное положение водорода в ПСХЭ» - 11 класс. Почему водород занимает в таблице Д. И. Менделеева два места: в I - А и в VII - А - группах.

Практика показывает, что решение межпредметных задач требует особых умений: связывать между собой и обобщать предметные знания, видеть объект в единстве его многообразных свойств и отношений, оценивать частное с позиции общего, что обеспечивает формирование научного мировоззрения школьника [4]. Например, после изучения по математике решение квадратных уравнений, логарифмы, степенные функции в математике, я даю для решения задачу этого же типа, но из химии (решение квадратных уравнений можно предложить на примере задач на расчет константы равновесия; действия с логарифмами - при расчете рН различных растворов и т. д.).

Вся методическая работа педагога определяет характер урока как среды жизнедеятельности. Полагаем, что современный урок - это веселый, разнообразный, познавательный, интересный урок, на котором учитель и ученик свободно общаются. Он (урок) должен быть проблемным, развивающим; активировать деятельность учащихся. Характер изложения материала должен быть проблемным, эвристическим, стимулирующим к поиску.

Как учебный предмет, химия дает много возможностей для развивающего обучения через выполнение специальных заданий. Например, во время проведения химических опытов, мы обращаем внимание детей на изменение цвета, агрегатного состояния веществ, на образование осадка или выделение газа. Тем самым мы развиваем внимательность учащихся, а потом закрепляем это в заданиях: допиши пропуски в уравнениях реакций [5], исправь ошибки в тексте, найди лишнее вещество в предложенном ряду и т. д. Мышление развиваем с помощью следующих заданий: «Из перечисленных

веществ выделите вещества, которые проявляют только окислительные свойства, или установите признак, объединяющий данные вещества» и т. д.

Это все должно найти свое отражение в структуре урока. Если раньше, традиционно структура урока выглядела так: изучение нового материала, закрепление пройденного, контроль и оценка знаний, домашнее задание, обобщение и систематизация знаний, то структура современного включает:

- организационный блок (постановка цели, задач урока, вводное слово учителя);
- мотивационный блок (проведение опыта, рассмотрение объекта, изображения);
- информационный блок (работа с учебником, схемами, диаграммами, с ЭОР-ами);
- аналитический блок (обобщение, обсуждение, сравнение);
- оценочный блок (оценка, самооценка, взаимооценка);
- рефлексивный блок (отношение к уроку, выделение трудностей, присвоение опыта) [6].

Особо важное место в структуре урока занимает мотивационный блок, ведь от того, как ученик мотивирован, зависит то, насколько хорошо он усвоит необходимую информацию. И задача учителя сегодня направить ученика так, чтобы он не только стремился сам усвоить информацию, но и смог применить потом эти знания в жизни, ведь иначе теряется смысл обучения.

Итак, современный педагог-предметник, выполняя требования ФГОС, осуществляет свою деятельность с пониманием того, что в современном мире востребованными оказываются люди, способные активно откликаться на возникающие перед обществом проблемы, понимающие общую ситуацию, умеющие системно мыслить, анализировать, сравнивать, практически решать встающие перед ними жизненные проблемы. Следовательно, выпускник школы должен обладать твердыми знаниями в изучаемых областях, уметь принимать самостоятельные решения, быть инициативным, способным к новациям.

## Список литературы

1. Бирюкова И.В. Основные подходы к преподаванию предмета химии в условиях введения ФГОС ООО // Biryukova I.V., 2014.
2. ФГОС второго поколения URL: [//https://fgos.ru](https://fgos.ru)
3. Дмитриев, С.В. Системно-деятельностный подход в технологии школьного обучения. // Школьные технологии. – 2003. – N 6. – С. 30-39.(8)
4. Дерябина, Н.Е. Системно-деятельностный подход к построению курса органической химии // Химия в школе. – 2006. – N 9. – С. 15-23. (6)
5. Асмолов А. Г., Семенов А. Л., Уваров А. Ю. Российская школа и новые информационные технологии: взгляд в следующее десятилетие.-М. : Издательство " Некс Принт",2010г.
6. Чернобельская, Г.М. Методика обучения химии в средней школе. Учеб. Для студ. Высш. учеб. Заведений. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2010.–336 с.
7. Булычева М.Б. Использование информационных и коммуникативных технологий на уроках биологии //Биология в школе.- 2008.- №16.

### **2.8. Опыт формирования единого образовательного пространства и оценки качества начального, основного общего образования**

Единое образовательное пространство представляет собой целостную интегративную часть социокультурного пространства, ориентированного на обучение, воспитание и развитие личности, Его структура включает образовательные организации, структуры, в том числе - медико-психологическую службу для диагностики детей; службу социально-педагогической реабилитации «проблемных» детей; службу работы с одаренными детьми; службу культурно-информационных связей и общения и т.д. Формирование образовательного пространства определяется системой принципов государственной образовательной политики. В настоящее время среди основных принципов системы образования в Российской Федерации



являются такие принципы, как вариативность и качество образования. Идеи этих принципов получили свое воплощение в проектировании нового поколения стандартов и программ общего образования. Исходя из этого, приобретает актуальность рассмотрения практик реализации данных принципов в разных образовательных пространствах, включая пространство образовательной организации.

Методологической основой вариативного образования являются представления об образовании как механизме социогенеза личности и культуры, формирования гармонически развитой личности, адаптированной к требованиям современной жизни; о принципах стандартизации и вариативности как главных условиях компетентной развивающей среды.

Реализация идей вариативности образования осуществляется различными путями: через создание широкого многообразия образовательных программ и их гибкость; вариативность и возможность выбора программно-методического обеспечения, образовательных технологий, форм обучения и т.д. Но для этого требуются новые компетентности педагогов, обозначенные, в частности, в профессиональном стандарте педагога, среди них – инновационная компетентность, которая позволяет в наибольшей степени связать науку с практикой, обобщать и трансформировать собственный опыт работы [1].

С 2018 года в Ставропольском крае работает сетевая федеральная экспериментальная площадка (РАНХиГС при Президенте РФ, ФИРО) по одной из актуальных тем «Обеспечение преемственности в формировании единого образовательного пространства начального и основного общего образования в условиях реализации ФГОС НОО и ООО». В ее работе принимает участие коллектив Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 43 г. Ставрополя имени Героя Российской Федерации В.Д. Нужного.

На первом этапе работы изучение нормативно-правовых документов, образовательных практик субъектов РФ позволили выявить ряд проблем, связанных с организационным и научно-методическим сопровождением

внедрения и реализации ФГОС [2]. В связи с этим мы для себя определили ведущие приоритеты организации инновационной деятельности в школе: создание *проектно-колсалтингового управления инновационными процессами*; четкое распределение функциональных обязанностей, прав, ответственности между всеми субъектами инновации; создание ситуации успеха и положительной мотивации; выявление путей и условий повышения эффективности и качества целостного педагогического процесса.

Процесс личностной готовности учителя к инновационной деятельности можно представить как единство трёх актуализируемых потенциальных возможностей: к восприятию новой информации, к адекватной оценке и преобразованию нового явления и готовности к продуктивной экспериментальной работе.

Управленческие команды школ сетевой площадки приступили к разработке проекта внедрения моделей использования новых технологий обучения с позиций системно-деятельностного подхода, ориентирующих педагогов и обучающихся на духовно-нравственное развитие и воспитание (личностные результаты); на усвоение содержания учебных предметов (предметные результаты); на формирование универсальных учебных действий (метапредметные результаты); программы психолого-педагогического сопровождения в условиях введения ФГОС как целостной системы, а так же созданию информационного и цифрового ресурса по образовательным технологиям.

На втором этапе творческие лаборатории работали над созданием кейса образовательных технологий, который включал методический конструктор образовательной технологии; теоретическую модель – схему технологии; мониторинговую матрицу технологии; технологическую карту преемственности предметных областей НОО-ОО; технологические карты серии уроков по предмету; видеоматериалы апробации технологий в разновозрастных группах.

Апробация комплекта методических материалов проводилась учителями начальной и основной школы. В результате получен информационный и цифровой ресурс по реализации новых педагогических технологий в образовательном процессе с учетом принципов преемственности. Главной задачей в процессе апробации являлось формирование таких компетенций учителя как гибкое управление образовательным процессом с помощью различных технологий, педагогическое сотрудничество, моделирование и прогнозирование.

Качественные изменения кадровых, содержательных и оценочных показателей достигнуты именно в результате нового подхода к управлению школой. Распространение опыта работы на всероссийских конференциях, межрегиональных форумах, краевых и городских семинарах, в субъектах Российской Федерации является результатом совместного творческого труда педагогов федеральной площадки Ставропольского края по формированию современной развивающей образовательной среды.

Важным условием формирования единого образовательного пространства выступает *система управления качеством образования в образовательной организации*. Это связано с тем, что в Федеральной целевой программе по развитию образования на 2016–2020 годы одной из стратегических целей государственной политики было определено формирование востребованной системы оценки качества образования и образовательных результатов.

Создание современной системы оценки качества образования на основе принципов открытости, объективности, прозрачности, общественно-профессионального участия, в том числе и за счет изменения инфраструктуры гимназия № 25 г. Ставрополя стало одной из основных задач, поставленных перед коллективом. При этом новизна работы определялась тем, что представленная модель внутренней системы оценки качества образования стала базироваться на современных принципах менеджмента качества, сформулированных в международных стандартах ИСО.

При разработке структуры и содержания внутренней системы оценки качества образования в гимназии (рисунок 1), функционирование которой было закреплено рядом документов, в основу легли следующие элементы системы оценки качества:

1) качество образовательных результатов, складывающееся из совокупности предметных, метапредметных и личностных результатов обучения, результатов освоения основной образовательной программы, показателей социализации, состояния здоровья, динамики достижений учащихся и удовлетворённости родителей качеством образовательных результатов;

2) качество реализации образовательного процесса, подразумевающего основные и дополнительные образовательные программы, учебные планы и рабочие программы, составляющие образовательную программу, качество уроков и индивидуальной работы с учащимися, а также внеурочной деятельности, удовлетворённость учителей и родителей данным процессом;

3) качество условий, которые обеспечивают образовательный процесс. В данном случае это материально-техническое обеспечение, информационно-развивающая среда, санитарно-гигиенические и эстетические условия, медицинское обслуживание и общественное питание, психологический климат в образовательной организации, кадровое обеспечение, государственное общественное управление, программно-методическое сопровождение, документооборот и локальные нормативные акты [3].

Важным управленческим решением стало открытие Центра оценки качества образования (ЦОКО) и разработка «Положения о Центре оценки качества образования МБОУ гимназии №25 города Ставрополя». Учтено, что «при осуществлении независимой оценки качества образования (далее – НОКО) используется общедоступная информация об организациях, осуществляющих образовательную деятельность». Соответственно оценочная информация, полученная в результате проведенных исследований, стала размещаться в открытом доступе (в т. ч. на сайте гимназии) с соблюдением

законодательства о персональных данных, что обеспечило открытость деятельности организации.

Так как деятельность ЦОКО связана с проведением комплексной оценки, то изменения прямо или косвенно затронули большое количество локальных документов, регламентирующих образовательный процесс и/или определяющих условия организации обучения. Созданная рабочая группа провела аудит всех имеющихся локальных нормативных документов и провела работу по их актуализации. Были составлены проекты необходимых документов, которые прошли общественное обсуждение на сайте гимназии и процедуру согласования с органами общественно-государственного управления (Педагогический совет, Управляющий совет), а затем утверждены руководителем гимназии. В дальнейшем актуализирована номенклатура дел гимназии. На заключительном этапе реализации инновационной программы разработана Программа развития МБОУ гимназии №25 г.Ставрополя на 2018-2021 году, с подпрограммами «Одаренные дети», «Развитие кадрового потенциала», «Развитие информационно-образовательной среды», которые определили направления дальнейшего развития гимназии.

С целью развития профессионализма педагогических работников гимназии в 2015-2018 учебном году большое внимание было уделено повышению квалификации и саморазвитию персонала: организовано обучение на курсах повышения квалификации по темам, связанным с управлением качеством образования, изучением вопросов независимой оценки качества образования. Профессиональному развитию также способствовало участие педагогов в работе научно-методических конференций, семинаров, тренингов разного уровня, участие в работе экзаменационных предметных комиссиях, жюри олимпиад и конкурсов. Эти и другие мероприятия не только повлияли на развитие кадрового потенциала, но и свидетельствуют о высоком уровне подготовки участников инновационной деятельности, а следовательно, способствуют успешной реализации инновационного проекта. Опыт педагогов, полученный в процессе работы в городских и краевых комиссиях, использован

при организации работы Центра оценки качества образования. Его функции состоят в следующем:

- анализ информации;
- формирование статистических данных для использования в управленческой деятельности;
- структурирование и хранение информации, полученной в результате оценочной деятельности;
- предложения по совершенствованию оценочного инструментария ВСОКО.

Для осуществления оценочных процедур используются разработанные измерительные материалы: стартовой оценки содержания образования и образовательной деятельности (качества процесса); оценки условий реализации основной образовательной программы (сводный бланк для стартовой и контрольной оценки); оценки достижения предметных результатов освоения основной образовательной программы; оценки метапредметных результатов освоения учащимися основной образовательной программы; оценки личностных результатов освоения учащимися основной образовательной программы; отчета о самообследовании деятельности за год; плана работы гимназии на учебный год; оценочные листы экспертизы рабочей программы учебного предмета и программы дополнительного образования; план-задание тематического контроля состояния преподавания предмета; форма справки по итогам проведенного контроля, листы опроса, например, «Изучение удовлетворенности родителей работой гимназии» и др.

Таким образом, в процессе работы над реализацией темы инновационной деятельности «Управление качеством образования в образовательной организации» в гимназии:

- разработаны и актуализированы локальные документы, регламентирующие деятельность гимназии по разным направлениям;

- подготовлен пакет документов (локальные документы, схема взаимодействия, должностные инструкции и др.) по организации работы внутренней системы оценки качества образования (ВСОКО);

- создан центр оценки качества образования (ЦОКО), определены его функции, направления и механизм работы, состав;

- проведены оценочные и контрольные мероприятия в рамках ВСОКО;

- гимназия приняла участие в независимых процедурах по оценке качества образования, в том числе качества образовательных результатов (всероссийские проверочные работы, государственная итоговая аттестация, всероссийская олимпиада школьников) и качества условий обучения;

В ходе реализации инновационного проекта достигнуты следующие результаты:

– гимназия продолжает предоставлять обучающимся качественное образование, соответствующее требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов, что подтверждается через независимую оценку качества образования (ГИА, ВПР, РПР, НИКО, ВСОКО).

Качество образования в гимназии составляет около 65%. Отмечено повышение качества знаний на уровне начального общего образования (с 75 до 77%). Однако также было замечено, что имеет место спрогнозированное снижение качества знаний учащихся 5-11 классов, причиной которого явилось более объективное оценивание знаний этой группы за счет привлечения к проверке (административный контроль, промежуточный контроль) внутренних аудиторов (педагогов высокой квалификации и не работающих в проверяемых классах). Именно критерий объективности для нас стал наиболее важным, благодаря чему полученные ЦОКО результаты обучения полностью подтверждены независимой оценкой знаний, проведенной в рамках всероссийских исследований качества образования. В частности, проведенные 2017-2018 учебном году Всероссийские проверочные работы на уровне начального общего, основного общего, среднего общего образования согласуются с оценкой знаний учащихся на уровне гимназии.

Таким образом, созданная система оценки качества образования гимназии позволила создать систему диагностики и контроля состояния образования в гимназии; дала объективную информацию о функционировании и развитии системы образования в гимназии. Всем участникам образовательного процесса и общественности предоставлена достоверная информация о качестве гимназического образования.

### **Список литературы**

1. Асмолов А.Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования. //Проблемы современного образования.-2010.-№4. –с. 4-18.
2. Пантюхина Н.Н. Реализация ФГОС общего образования: технологии и процессы: монография. - М.: АСОУ, 2018.-184 с.
3. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» Режим доступа: <https://base.garant.ru>
3. Отчет о самообследовании деятельности МБОУ гимназии №25 г. Ставрополя. Режим доступа: URL: <http://school25.ru/dokument>

### **2.9. Стандартизация в образовании как социальный заказ и условие развития педагога**

Стандартизация образования определяет установление единых требований к образовательной деятельности, содержание которой связывается с особенностями того или иного периода развития общества. Это обстоятельство во многом определяет социальный смысл образования, выраженный Э.Дюркгеймом, который подчеркивал: «Наш педагогический идеал объясняется нашей социальной структурой точно также, как идеал греков и римлян можно объяснить организацией общины» [4, С. 252]. В общественном развитии стандарт приобретает характер конвенциональной нормы, основанный на принципе взаимного согласия личности, семьи,



общества и государства в формировании и реализации образовательной политики. Это с необходимостью подразумевает принятие сторонами взаимных обязательств (договоренностей) как формы общественного договора. С принятием Стандарта не только государство может требовать от ученика соответствующего образовательного результата, но и его родители вправе требовать от школы и государства выполнения взятых обязательств. В этом контексте Стандарт — представляет средство обеспечения стабильности заданного уровня качества образования, его постоянного воспроизводства и развития. Отсюда формирование содержания социального заказа образованию находится в контексте общего процесса интеграции образования и общества, что «представляет собой сторону всеобщей интеграции и глобализации современного общества» [5, С. 543] с признанием роли образования в данных процессах. В Конституции России, излагающей содержание и гарантии права на образование, говорится: «Российская Федерация устанавливает федеральные государственные образовательные стандарты, поддерживает различные формы образования и самообразования» (ст. 43) [1], в рамках которых выполняются определенные социальные функции. В их число входят: функции обеспечения права на полноценное образование и единства образовательного пространства страны; преемственности основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования: повышения объективности оценивания [2].

Функции уточнения требований, определяющих квалификацию учителя, необходимую для качественного выполнения своих обязанностей, выполняет Профессиональный стандарт педагога, [3] который выступает системообразующим фактором национальной модели профессионального развития педагога. Ее базовыми элементами являются сам обновленный профессиональный стандарт, система должностей, система оценки и аттестации, а также информационно-методическое сопровождение указанных мероприятий.

Управление профессиональным развитием педагога направлено на решение тактических задач, определяемых, прежде всего, особенностями предметно-профессиональной сферы, а также – теоретическими основами воспроизводства отношений и практическими ориентирами их участников, социальным контекстом, конкретными условиями деятельности. Исходя из этого, следует признать, что управление профессиональным развитием педагога на этапе внедрения профессионального стандарта имеет как теоретическое, так и расширенное практическое значение. Однако нельзя исключать многообразие и своеобразие моделей управления процессом стандартизации и в соответствии с этим развитием педагогического потенциала.

С нашей точки зрения, чтобы избежать «ухода от общей цели», необходимо иметь в виду ряд положений. Во-первых, как и любой другой, процесс внедрения характеризуется последовательностью, системностью, структурированностью; выражением субъектности всех его участников, к которым относятся сами педагоги, образовательные организации, органы и организации управления, потребители. Во-вторых, процесс управления профессиональным развитием осуществляется в общей системе управления, что определяет внешние организационные условия (модель национальной политики), оперативные организационные условия (местные модели управления) и средовые организационные условия (модели образовательных организаций). В-третьих, основные звенья данного процесса представляют те уровни управления, которые формируют среду непосредственной профессиональной педагогической деятельности. Это местные органы управления, образовательные организации, педагогические сообщества, самоорганизующиеся педагоги. Основные мероприятия, необходимые для достижения целей развития педагогического корпуса при внедрении стандартов, представляются следующими:

- сбор и систематизация объективных данных и характеристик о повышении квалификации учителей;

- реализация программ работы с учителями, стимулирование эффективности индивидуальных программ профессионального роста учителей;
- выявление объективных системных трудностей профессионального роста педагогов;
- обновление профессионального стандарта, системы должностей, системы оценки и аттестации педагогических кадров;
- организация информационно-методического сопровождения организационных мероприятий.
- апробация подходов к оценке уровня владения компетенциями в соотношении с системой должностей и другие, связанные с особенностями социального контекста и ресурсами.

Важное место в этой работе отводится оценке состояния основного участника процесса – педагога, его мотивации к профессиональному развитию, которая, которая, по нашим оценкам, остается достаточно высокой. Так, например, проведенные нами опросы слушателей курсов дополнительного профессионального образования, указывают на следующие мотивы участия в программах профессиональной переподготовки (%):<sup>16</sup> 1. Необходимость развития профессионально значимых компетенций - 70,0; 2. Желание заниматься любимым делом профессионально - 56,0; 3. Желание получить профессиональную квалификацию - 50,0; 4. Желание изменить свой статус (сделать карьеру) - 10,0.

Ожидания значительной доли слушателей курсов связаны, прежде всего, с освоением новых технологий (62,0%); повышением профессионализма (50,0%). Как видим, тенденции устремленности к профессиональному развитию здесь обозначено достаточно ясно. Это указывает на присутствие важного ресурса продвижения стандартов. Однако здесь нельзя обойти проблему столкновения традиционного и инновационного. Эффект данного противоречия будет проявляться и проявляется в поле деятельности образовательных организаций всех типов. Следуя закономерности

---

<sup>16</sup> Опрос проведен в Ставропольском крае. Дата проведения – май 2016 г. Объем выборки 300 чел.

нововведений, целесообразно обратиться к интеграции традиционных и инновационных механизмов реализации стандарта. Это связано с тем, что в образовательных организациях еще не сложилась научно-обоснованная система управления профессиональным ростом педагога. Традиционные формы (например, методические объединения), чаще всего не охватывают всего спектра профессионального роста педагога, а необходимые ресурсы остаются востребованными лишь частично. Поэтому важно определить систему взаимосвязанных действий для образовательных организаций на основе развивающих идей стандарта и передовых образцов их реализации. В связи с этим заслуживает внимания *двухкомпонентная модель управления профессиональным ростом педагога*.<sup>17</sup> Концептуальной основой данной управленческой модели выступает сочетание процессов функционирования и инновационного развития образовательной организации, что составляет суть модельного управления, основанного на интеграционном подходе. Его использование раскрывает возможности организационной модификации по следующим направлениям:

А). Одно направление, в деятельности организации – поддержка сложившихся основ деятельности как института с определенными функциями, включая профессиональное развитие педагогов. Управление функциональным компонентом реализуется путем распределения обязанностей и полномочий, внутришкольным контролем, периодической отчетностью, а также возможностью обращения с «заказом» на инновацию.

Б). Инновационное направление связано с участием педагогов в решении задач, направленных на опытно-экспериментальную проверку или апробирование относительно нового, но востребованного в настоящем, в частности, поддерживающее и коррекционное образование детей или научно-

---

<sup>17</sup> Внутришкольная модель управления профессиональным ростом учителя <http://refdb.ru/look/2913719-p53.html>

методическое сопровождение профессионального роста педагогов. Управление инновационным компонентом реализуется через проекты и дополнительные образовательные программы. С помощью инновационного компонента управления решаются задачи интеграции всех подразделений методической службы и принятие решений. Последние переводятся уже в режим функционирования (подготовка педсоветов, обобщение и презентация опыта, представление инновационных продуктов).

Двухкомпонентная система управления профессиональным ростом предоставляет учителю возможность совершенствоваться по двум направлениям – функциональному, согласно квалификационным требованиям и перспективам карьерного роста, и инновационному, связанному с освоением ролей – учитель-инноватор, учитель-экспериментатор. В этом заключается организационная и техническая проработанность модели: от функционирования к инновациям и от инноваций к функционированию.

Системообразующим фактором профессионального становления педагога в представленной модели выступает его развивающее сопровождение, в котором выделяются три подсистемы, которые, на наш взгляд, отражают логическую связь функций модели.

1. Организационная подсистема (организационная функция модели). Управленческим звеном этой системы является научно-методический совет, функции которого регламентированы положением. Целью деятельности научно-методического совета является научно-методическое сопровождение реализации программ и планов. Совет координирует работу постоянных творческих объединений (проблемно-творческие группы, консилиум) с временными. В своей деятельности научно-методический совет подотчетен педсовету. Альтернативой школьных методических объединений в трехблочной организационной структуре является межпрофильные методические объединения. В первый блок структуры входят постоянные методические единицы, во второй – временные, лабильные творческие группы, в третий – структуры сопровождения профессионального роста.

Постоянной структурой в школе является проблемно-творческая группа (ПТГ). Это профессиональное объединение учителей не по предметному, а проблемно-тематическому принципу. В ПТГ объединяются учителя разных учебных предметов и работающих с разными категориями детей, но желающие получить углублённые знания по определённой проблеме, познакомиться с опытом коллег и скорректировать собственную практику. В этом заключена значимость ПТГ как структуры единомышленников. Тематику деятельности проблемных групп определяет спрос учителей. Например, «Подготовка учащихся к ЕГЭ», «Конструирование современного урока», «Мониторинг деятельности классного руководителя», «Психологизация обучения», «Педагогическая поддержка как образовательная технология» и другие.

2. Опытно-экспериментальная и инновационная деятельность (инновационная функция модели). Образовательная инициатива учителей оформляется в виде образовательного проекта. Документами проекта является: тема и ее обоснование, аппарат исследования, план реализации, критерии и показатели отслеживания результатов, достижения цели инновационного внедрения. Овладение основами опытнo-экспериментальной и инновационной деятельности предусматривает организацию обучающего семинара, который функционирует как постоянное творческое объединение.

3. Подсистема стимулирования и методический маркетинг (коммуникативная функция модели). Данная функция отражает активное позиционирование результатов деятельности учителей в социально-образовательном пространстве. Учитель, включенный в инновационную деятельность, представляет свой опыт либо педагогической и родительской общности посредством открытых уроков и внеклассных мероприятий, мастер-классов, семинаров, проблемно-тематических дней семьи, конференций субъектов образования. К числу форм, позиционирующих деятельность педагогов, относится участие в научно-практических конференциях, публикации опыта, участие в конкурсах, выставках.

Таким образом, в современных условиях стандартизации образования представляется целесообразным разработку моделей управления процессом введения стандартов, сопровождаемого практикой развития педагогического корпуса.

### **Список литературы**

1. Конституция РФ// Электронный ресурс: <http://www.ug.ru/article/664>  
(дата обращения: 15.02.2018)  
<http://www.constitution.ru/>
2. ФГОС основного общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «17» декабря 2010 г. № 1897
3. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном, основном общем, среднем общем образовании). Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. N 544н. (с изменениями на 5 августа 2016 года)
4. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение. М.: Канон +, 2006.
5. Лушникова О. Социальный заказ школе //Интеграция образования. Т.20, №4.2016.

### **2.10. Методическое сопровождение инновационной деятельности педагогов как условие повышения качества образовательных услуг**

Ведущим вектором развития образования становится его реформирование в условиях функционирования рынка образовательных услуг. Сфера образования, существуя в современной системе координат, не может быть исключена из рыночных процессов, в соответствии которыми

деятельность образовательных организаций связывается не с количественными показателями, а показателями качества.

Качественный подход в системе образования обуславливает режим постоянного поиска и обновления, определяющий достижение желаемой, востребованной модели, которая обеспечит преодоление конкуренции на рынке образовательных услуг. Инновационные изменения поднимают образование на новую ступень, способствуя повышению качества предоставляемой услуги, и, как следствие, удовлетворению потребностей заказчика.

Реформирование системы дошкольного образования в рамках стандартизации каждое образовательное учреждение погрузило в режим инноваций. Инновации в области педагогического процесса отличаются тем, что «предметом» их деятельности является человек (ребенок или педагог). Именно на совершенствование процесса развития человека, личности направлены любые педагогические нововведения.

Соответствие ожиданиям и достижение определенных конкурентных преимуществ как целевая доминанта образовательной организации определяется нацеленностью на позитивные изменения деятельности, совершенствование труда, внедрение новшеств. Инновационная деятельность меняет традиционные подходы в функционировании организации, требует ее перевода в новое состояние, отвечающее социальным запросам.

Движущей силой инновационного процесса в организации является творческий потенциал педагогического состава. Следовательно, главной задачей в плане инновационных преобразований становится методическое сопровождение педагогов организации.

Данная задача одинаково остро стояла при открытии инновационных площадок в МБДОУ детском саду комбинированного вида № 59 города Ставрополя и МБДОУ детском саду № 34 «Родничок» города Пятигорска. Несмотря на разнящийся опыт участия в инновационной работе (в МБДОУ № 59 он имеется, а в МБДОУ № 34 такого опыта нет), система методической службы требовала преобразований и обновлений.



Характерно, что подготовка персонала и создание специальных условий в равной степени требовались в обеих организациях. Однако вопрос проведения особой работы по подготовке к освоению новшеств остро актуализируется в ситуации отсутствия опыта инновационной работы (в МБДОУ № 34 такого опыта нет). Педагоги, помимо безапелляционного включения в режим масштабной модернизации по реализации стандарта, должны обладать дополнительной порцией «энтузиазма», чтобы настроиться на параллельную исследовательскую работу в рамках инновационной деятельности.

В детском саду, где работа в инновационном режиме проходит не впервые, педагоги имеют некоторую «закалку», их отличает позитивное отношение к нововведениям, нестандартный стиль мышления и деятельности. Так, многолетняя инновационная работа в МБДОУ детском саду комбинированного вида № 59 города Ставрополя не только повысила качество образовательной деятельности, но и выработала у педагогов такие характеристики, которые мотивируют их на профессиональное развитие, непрерывное повышение компетентности. Это происходит потому, что инновации изменяют как педагогический процесс, так и его субъектов. Следует отметить, что в данном случае также требуется сопровождение как функция методической помощи для запуска механизмов самопомощи и саморазвития.

Обновление деятельности методической службы в инновационном режиме деятельности организации мы предусмотрели по следующим направлениям.

1. Сотрудничество с научным руководителем, консультантом инновационной деятельности. Научно-методическая работа – это синтез двух процессов: научно-исследовательского и собственно методического. В ходе реализации инновационного проекта, прежде всего, необходимо осуществлять экспертизу фактов и явлений, которые положены в основу обновления педагогического процесса, производить отбор, освоение и разработку позитивных инноваций. Очень трудно и нерезультативно внедрять новшества без научного обоснования производимых действий. Ввиду того, что

практические работники не всегда владеют методологией ведения исследовательской деятельности, слабо ориентируются в теоретических и научных концепциях, существует потребность в активном, долговременном сотрудничестве с научным руководителем, консультантом.

2. Использование андрагогического подхода в реализации задач методического сопровождения. Основной функцией методической службы является повышение профессиональной компетентности педагога, содействие его постепенному включению в самостоятельную работу по освоению инноваций. Особенность работы состоит в том, что мы имеем дело со взрослыми людьми. В данном случае происходит смещение фокуса воздействий на педагога как субъекта собственной деятельности, что остро актуализирует его активную и самостоятельную позицию в обучении. Следовательно, задачей методического сопровождения является преобразование процесса передачи знаний в деятельность по развитию личностного потенциала педагога. В данном случае становится важным не столько умножение знаний педагога, сколько создание условий для развития у него внутренней мотивации на личностный рост и совершенствование в деятельности, включение в процесс самостоятельного поиска.

3. Осуществление дифференцированного подхода к развитию профессионального потенциала педагогов. В тактическом плане данное направление было реализовано посредством создания в дошкольных организациях разноуровневых объединений педагогов с учетом их подготовленности, профессиональных интересов и потребностей. Для каждой группы были определены целевые установки в соответствии задачами инновационной работы. Деление на объединения осуществлялось на основе мониторинга, включающего самоанализ педагогов и оценку их деятельности специалистом методической службы. Так, в нашем случае были выделены три уровня объединений: 1 – группа становления мастерства, 2 – группа совершенствования мастерства, 3 – группа профессионального мастерства.

4. Введение системы адресного методического сопровождения работников. Развитие профессиональных компетенций успешно осуществляется при соблюдении требования адресности, актуальности знаний. Педагоги заинтересованы в получении только той помощи, которая имеет практическую ценность лично для них. Изучение общих и индивидуальных проблем, затруднений педагогов в реализации инновационного проекта поможет значительно оптимизировать рост профессионального мастерства и повысит качество деятельности. Для сбора данных о возможных затруднениях педагогов мы использовали беседы, анализ деятельности, анкетирование, что позволило выявить проблемные зоны и обеспечить личностно-ориентированный подход в повышении компетентности.

5. Реализация деятельностного подхода в процессе повышения профессионализма педагогов. Личностные приоритеты в развитии педагога предполагают усиление роли технологий «активного обучения», стимулирующих развитие и саморазвитие работников. Основными признаками таких технологий являются проблемность, личное взаимодействие участников, ориентированность на индивидуализацию. Их использование в работе с кадрами стимулирует к освоению инноваций, повышает творческий потенциал, усиливает субъектную позицию участников. Учитывая это, в выборе форм методической работы с педагогами-участниками инновационной деятельности, приоритетными стали ролевые (игры, тренинги и др.) и проблемные формы (дискуссии, мозговой штурм, круглый стол и др.) взаимодействия. Использование интерактивных форм в работе с педагогами позволило значительно повысить их мотивацию к получению знаний, развить коммуникативные способности, творческий подход в решении профессиональных задач.

Таким образом, инновационные механизмы развития образования стимулируют дошкольные организации к обновлению своей деятельности посредством перехода в режим развития, освоения разнообразных инициатив и новшеств, тем самым повышая качество образовательной услуги в условиях

рыночной среды. Обеспечение методической поддержки педагогов направлено на эффективное включение педагогов в инновационную работу, мотивируя их на профессиональное совершенствование и улучшение качества труда.

#### Литература

1. Аввакумова О.Б., Тырина Т.Б. Индивидуально-дифференцированный подход в методическом сопровождении кадров в условиях введения ФГОС ДО // Управление дошкольным образовательным учреждением, 2016, №7. – С. 25 – 32
2. Белая К. Ю. Организация инновационной деятельности в ДОО: методическое пособие. – М.: ТЦ сфера, 2017. – 128 с.
3. Волобуева Л.М. Работа старшего воспитателя ДОО с педагогами: Нормативные документы и практика. – М.: ТЦ Сфера, 2018. - 128 с.
4. Захарова, И.В. Маркетинг образовательных услуг / И.В.Захарова. – Ульяновск: УлГТУ, 2008. – 170 с.

## Заключение

Модернизация образования неразрывно связана с появлением и развитием рынка образовательных услуг. В ходе данного процесса формируется представление об образовательной деятельности, целесообразность которой выражается в полезном эффекте, способном удовлетворить ту или иную потребность человека как объекта спроса и предложения на рынке. Включенность в производство образовательных услуг региональной системы образования характеризуется следующими тенденциями:

интеграции традиционных и инновационных практик образования с достижением конкурентоспособности производителей образовательных услуг: образовательных организаций, педагогов;

делового партнерства между непосредственными и опосредованными участниками производства образовательной услуги;

формирования необходимых компетенций педагогов для производства качественной образовательной услуги;

формирования гибкой системы дополнительного образования, соответствующей потребностям рынка труда региона, способствующей профессиональному, карьерному и личностному росту.

развития исследовательских практик сегментов образовательного рынка и региональной маркетинговой модели мониторинга рынка образовательных услуг; пропаганды передовых образовательных технологий и другие.

Нематериальный характер услуги образования расширяет представления о способах предоставления услуг и их качестве. В настоящее время наблюдается потребность определения показателей качества услуг, консолидации усилий производителей (педагогов) и потребителей (обучающихся и их родителей) в достижении необходимого качества услуги.

Осознание образования как услуги и его выход на рынок предполагает включение рыночных рычагов, в том числе, финансовых отношений между

субъектами рынка образовательных услуг, и содержит риск ограничения возможности развиваться фундаментальным направлениям в образовании.

Отсюда актуализируется понимания образовательной услуги – как действия по удовлетворению духовных и интеллектуальных потребностей личности, поддержанию ее нормальной жизнедеятельности как активного гражданина.

Сведения об авторах

**Анникова Людмила Владимировна** – кандидат социологических наук, доцент кафедры социальных технологий ФГАОУ «Северо-Кавказский Федеральный университет».

**Волков Александр Александрович** – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры дополнительного образования ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

**Гулиян Наталия Михайловна**, заместитель директора по учебной работе МОУ СОШ№1 имени Героя Советского Союза И.И. Тенищева села Александровского Ставропольского края e-mail:guliiian77@mail.ru

**Джегутанова Наталья Ивановна** - кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой дополнительного образования ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

**Дубровская Виктория Алексеевна** - учитель химии МОУ СОШ № 1 имени Героя Советского Союза И.И. Тенищева Александровского района.

**Коблева Анжела Лионтьевна** - кандидат психологических наук, доцент кафедры дополнительного образования ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институту

**Лагутина Елена Владимировна.** - директор Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения гимназия № 25 г. Ставрополя

**Мажаренко Светлана Викторовна** - кандидат педагогических наук, доцент кафедры дополнительного образования ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

**Маслова Татьяна Федоровна** – доктор социологических наук, доцент профессор кафедры дополнительного образования ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

**Рукавишникова Елена Евгеньевна** - кандидат психологических наук, доцент кафедры дополнительного образования ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

**Телешева Светлана Викторовна** - кандидат психологических наук, доцент кафедры специального и инклюзивного образования филиала СГПИ в городе Ессентуки, заместитель директора ГКОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат 18 города Кисловодска.

**Сивакова Наталья Николаевна** – кандидат биологических наук, доцент, заместитель директора по учебно-воспитательной работе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 43 г. Ставрополя имени Героя Российской Федерации В.Д. Нужного .

**Чурсинова Ольга Владимировна** - кандидат психологических наук, доцент кафедры психолого-педагогических технологий и менеджмента в образовании СКИРО ПК и ПРО

**Эренценова Марина Алексеевна** – кандидат экономических наук, доцент кафедры дополнительного образования, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»