

# Сельская школы

Главный редактор  
Нина ЦЕЛИЩЕВА

## Редакционная коллегия

*Светлана Вишниккина, кандидат философских наук,  
Марина Гурьянова,  
доктор педагогических наук,  
Нелли Ермолаева, заместитель главного редактора,  
заслуженный учитель школы РФ,  
Алексей Кушнир, кандидат психологических наук,  
Галина Суворова,  
доктор педагогических наук,  
профессор*

## Редакция

Ирина Зотова,  
Любовь Кучмиёва

**Вёрстка** Александр Волхонский

© «Народное образование»

Практический  
журнал  
руководителей  
и учителей  
сельских школ

Зарегистрирован  
Комитетом Российской  
Федерации по печати.  
Свидетельство  
№ 016124  
от 21 мая 1997 г.

4/2015

НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

# Содержание

## **УПРАВЛЕНИЕ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛОЙ: ТРУД ДИРЕКТОРА И ЕГО ЗАМЕСТИТЕЛЕЙ**

**М. Поташиник.**  
ЕГЭ против ФГОС:  
что делать учителю? **3**  
**А. Галеева.**  
Профессиональный  
стандарт — ресурс развития  
компетентности учителя **13**  
**Е. Пуштышева,**  
Метапредметный  
марафон: учим школьников  
метапредметным  
умениям **18**

## **РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ: ВОСПИТАНИЕ И САМОВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ**

**А. Замостьянов.**  
Опрометчивость.  
Иностранские марки на  
рынке пропаганды... **23**

**Т. Завитаева.**  
Социализация  
младших  
школьников  
на основе  
культурных  
истоков  
народа **32**  
**Н. Курбанова.**  
Воспитание  
патриотизма,  
толерантности  
на уроках  
русского  
языка и литературы **36**

## **ПРАВОСЛАВНАЯ КУЛЬТУРА В ШКОЛЕ**

**В Пименова.**  
Духовно-  
нравственное  
образование  
в процессе  
изучения  
литературы **42**

## **УРОК В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ: ОРГАНИЗАЦИЯ, ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНИКИ, ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ**

**Г. Суворова.**  
Технология  
модульного  
обучения **54**  
**О. Юричева.**  
Информационные  
технологии  
на уроках истории  
в среднем звене **62**  
**Н. Левчук,**  
**А. Замбровская.**  
Чаепитие с наукой.  
Внеклассное  
занятие по физике  
с учащимися  
9-го класса **66**

Подписано в печать 20.07.2015. Формат 60x90/8. Бумага офсетная.  
Печать офсетная. Печ. л. 9,0. Усл. печ. л. 9,0. Тираж 500 экз. Заказ № 5729

Учредители: С. Вишникина, В. Ермолаев, А. Кушнир, Н. Целищева.  
109341, Москва, ул. Люблинская, д. 157, корп. 2. Тел.: (495) 345-52-00.  
E-mail: narodnoe@narodnoe.org

Отпечатано в типографии НИИ школьных технологий.  
Тел.: (495)-972-59-62

# Профессиональный стандарт — ресурс развития компетентности учителя

Арина Галеева,  
магистрант  
кафедры  
управления  
образовательными  
системами  
факультета  
социологии,  
экономики  
и права МПГУ

Профессиональный стандарт педагогической деятельности учителя при всех его недостатках, при всей критике стал реальностью практики. Его требования профессионализму достаточно высоки, по существу — это некий идеал, к которому предстоит стремиться. Соответствует ли этим требованиям реальный уровень компетентности учителей и что надо делать для его повышения? Вопросы эти — сущностные, трудные и очень актуальные для педагогов страны. На некоторые из них отвечает автор этой статьи, адресованной, прежде всего, завучу школы как главному технологическому и руководителям методических служб всех уровней.

В октябре 2013 года принят Профессиональный стандарт педагога, расширяющий правовое поле стандартизации требований к качеству школьного образования. **Стандарт определяет требования к профессиональной деятельности педагога — главному ресурсу, обеспечивающему высокое качество образования и реализацию государственных стандартов.** Этот документ не только устанавливает цели и содержание договорных отношений между государством и учителем, но и устраняет противоречие между современными требованиями к компетентности школьного педагога и недостаточным уровнем их реализации.

Анализ текста Профстандарта позволяет субъектам профессионального социума выделить задачи профессионального совершенствования, которые требуют от каждого учителя переосмыслить и выработать свою профессиональную позицию, осваивать новые знания, профессиональные умения, новые ресурсы. Однако сегодня приходится признать, что существует явное противоречие между необходимостью ресурсно обеспечить реализацию нового профессионального стандарта учителя и недостаточным уровнем такого обеспечения.

В этом убеждает проведенное автором пилотное исследование, как педагоги понимают смысл терминов и понятий ФГОС и Профстандарта в педагогических коллективах нескольких школ Москвы. Тест составлен так, что 11 из 14 вопросов проверяли не только знание содержания понятий, но и их действительно-стный смысл. Самыми сложными для респондентов оказались вопросы **выбора оптимального решения для проектирования и реализации индивидуальной педагогической помощи учащемуся, выстраивания алгоритма управления проектированием изучения учебной темы, проектирования целей ученика и учителя и использования системы критериального оценивания образовательных результатов школьников.**

Результаты тестирования в этих школьных коллективах показали, что самыми «западающими» стали знания учителей о внутренних ресурсах ученика, обеспечивающих его учебную успешность, и представление о собственной профессиональной педагогической деятельности как управлении внешними ресурсами учебного успеха ученика.

Эти результаты подтверждены при обсуждении учителями терминов и понятий, лежащих в основе текстов ФГОС и Профстандарта и выбранных самими учителями. Ниже представлены понятия и термины, «лидирующие» по востребованности (опрошено 278 учителей московских школ).

- Дидактический потенциал форм, видов и приёмов учебной деятельности.
- Критериальное оценивание качества образовательных результатов: критерии, показатели и уровневые индикаторы.
- Ресурсы научения в школьном образовании.
- Урок как социальный проект.
- Индивидуальная образовательная программа.
- Внутренние и внешние ресурсы учебного успеха.
- Цели учения и цели преподавания.
- Информационная карта урока.
- Ресурсы учителя в развитии личностных результатов в предметном обучении.
- Управленческая компетентность учителя.

В процессе обсуждения результатов опроса в педагогических коллективах были выделены две основные проблемы:

**Проблема первая. Учителя очень редко осознают свою деятельность в системе «учитель–ученик» как управленческую или организационно-деятельностную, позиционируют себя как носителя и транслятора знаний.**

В дидактической системе управляемой подсистемой всегда является деятельность ученика — его **учение**. Но управляющая подсистема может быть различной, в зависимости от того, как отражены смысл и сущность управления образовательной систе-

мой «учитель–ученик» в двух дидактических моделях. Для первой модели управления в обучении характерна позиция учителя как главного и единственного носителя информации и опыта, передаваемого в процессе обучения ученику.

Успешная реализация такой модели возможна только **при отборе детей с высокой степенью их мотивации для обучения по специальным предметным программам**. В такой модели учитель использует только дидактические ресурсы, внешние по отношению к ученику: тексты, образы, наглядные пособия, методики и т.д. При этом учитель даже такой внешний дидактический ресурс, как собственная компетентность, использует преимущественно как предметно-методическую, но не предметно-методологическую, что необходимо для выбора ресурсов, исходя из возможностей ученика. Именно эта модель отражена в бессмысленной, на первый взгляд, фразе: учитель учит ученика, а ученик в этот момент не учится. Отсутствие логики в этой фразе выявляет абсурдность ситуации, но так бывает при реализации первой модели.

Есть иная дидактическая модель, выстроенная по законам управления, которые определяют **успех того, кто управляет, через успешность того, кем управляют**.

В этом случае учитель не только ориентируется на госзаказ, но и учитывает состояние управляемой системы, а ученик становится основным целеобразующим субъектом не только как носитель конечного результата образовательной деятельности школы, но и как **носитель индивидуальности, определяющей качество взаимодействия ученика с внешними ресурсами**. Учитель при этом реализует внешние ресурсы (средства обучения) и активно развивает внутренние ресурсы, принадлежащие каждому школьнику.

В этой ситуации возможно возвращение субъектности школьника в учебной деятельности от полной зависимости от учителя в начальной школе к субъект–субъектному взаимодействию в старших классах по

принципу «распределённой ответственности». Именно учение — системообразующий процесс в любой дидактической системе, состоящей из обучения по программе и научения.

**Научение** — стихийное, прямое присвоение чужого опыта, без необходимости глубоко осмысливать его. Ребёнок в этом случае может и не осознавать, что он учится, когда слушает вместе с родителями классическую музыку или когда видит, как учитель, на уроке рассказывающий о вреде курения, сам курит. Именно потому, что существует такой механизм, как научение, **необходимо создавать и поддерживать такое качество образовательной среды, в котором отсутствуют противоречия между тем, чему учат взрослые, и тем, что они делают.** По выражению А.С. Макаренко, воспитание идей на каждом квадратном метре. Добавим: как и научение.

В отличие от научения, **обучение** — это организованная, или, как говорят теоретики, институализированная часть учения.

Таким образом, **учение — это активная деятельность, в которой пересекаются, накладываются, взаимодействуют процессы научения и обучения.** При этом главные ресурсы повышения его качества — умение учителя «видеть» ученика как субъекта учения, осознавать его проблемы; поддерживать каждый успех ребёнка; создавать развивающее его образовательное пространство. Управление учением ребёнка учитель осуществляет по принципу субъект-субъектного взаимодействия, учитывая особенности детей в классном коллективе.

**Проблема вторая — это низкий уровень объёма знаний учителя об ученике как субъекте учения.** Сотрудники и аспиранты кафедры управления образовательными системами МПГУ провели исследование — в какой степени учителя начальной школы владеют умениями работать с внутренними ресурсами учебного успеха школьника, оценить осознанность своей потребности в овладении этими умениями. Вот результат исследования.

- Практически 100% опрошенных считают приоритетной максимальную индивидуализацию учебного процесса. Но только 24% из них смогли достаточно убедительно назвать ресурсы индивидуализации.

- Больше 80% педагогов не владеют в достаточной степени педагогическими управленческими технологиями, позволяющими определять объём и формы целенаправленной помощи ребёнку, **но все готовы осваивать такие технологии.**

- Практически все учителя используют развивающие формы учебных заданий на предметных уроках. Но только 17% учителей смогли достаточно полно охарактеризовать дидактический потенциал каждого из используемых заданий, т.е. определить, какие именно внутренние ресурсы учебного успеха ученика развивает та или иная форма задания.

Исследования показали, что учителя владеют разнообразными и достаточно организованными внешними ресурсами предметного обучения. Однако при ближайшем рассмотрении это оснащение оказывается хорошо организованным только по предметным основаниям. Многие не обладают достаточными знаниями для отбора форм и средств учебной работы, если возникает ситуация, требующая индивидуализации или хотя бы дифференциации учебного процесса для обеспечения учебного успеха конкретным школьником или группой учащихся.

А ведь введение Профстандарта педагога в практику российских школ должно было стать ресурсом преодоления этих проблем. Однако практическое отсутствие информационно-методических ресурсов, обеспечивающих рост компетентности учителей в условиях введения Профстандарта учителя, вызвало необходимость проанализировать текст Профстандарта для представления его требований в виде, удобном для использования в системе дополнительного профессионального образования и повышения квалификации.

Для решения этой задачи был использован компетентностный подход, успешно реализованный, требо-

вания к которому содержатся как во ФГОС, так и в самом Профстандарте. Было необходимо выбрать модель профессиональной компетентности педагога; глубоко изучить текст Профстандарта, сопоставить каждое требование с выбранной моделью; определить наиболее востребованные компетенции по новому Профстандарту; актуальный уровень их реализации в образовательном процессе; описать совокупность ресурсов, обеспечивающих успешное вхождение учителей в пространство нового Профессионального стандарта их деятельности.

Постараемся описать результаты первых четырёх этапов на этом пути.

**На этапе выбора** наиболее оптимальной системы компетенций педагога проанализированы более десяти таких систем с позиции субъектности педагога, его субъектно-субъектного взаимодействия в системе «учитель–ученик». Изучены системы компетенций Дж. Равена, Н.В. Кузьминой, Л.К. Марковой, А.В. Хуторского и некоторые другие.

Нашим задачам полностью отвечают структуры компетентности, представленные в работах И.Я. Лернера, В.В. Краевского, А.В. Хуторского: любая компетенция — это единство трёх составляющих: когнитивная (наличие предметных знаний), операционально-технологическая (владение методами, технологиями, способами педагогического взаимодействия), позиционно-ценностная, личностная (этические и социальные позиции, черты личности).

Такая структура компетентности конструктивна, позволяет использовать различные формы деятельности для совершенствования каждой составляющей: для роста знаний (лекции и обучающие семинары), для роста умений (деловые игры и тренинги), для роста личностной мотивации (изменения критериев оценивания качества работы учителя). Рабочая совокупность профессиональных компетенций, определяющая рост профессионализма, разработана и успешно апробирована в последние 15 лет в школах Москвы и России. Составляющие когнитивной компе-

тенции — психолого-педагогическая, предметно-методическая, коммуникативная. Составляющие операционально-технологической компетенции — управление качеством своей деятельности, коммуникативная культура и т.д.

Конструктивность такой модели выявилась при обсуждении в школах: и учителям, и методистам в школе понятно, какие курсы будут эффективны для учителя, у которого «западет» здоровьесберегающая компетенция, а какие курсы или тренинги необходимо организовать, если надо повысить уровень знаний и умений учителей в психолого-педагогической области.

Для подробного анализа мы выбрали требования такого раздела Профстандарта: «3.1. Обучение. Воспитание. Развитие». Каждое требование Профстандарта педагога мы соотнесли с содержанием компетенций из выбранной нами совокупности: предметно-методологической, коммуникативной, валеологической, психолого-педагогической, управленческой. Если требование относилось к двум компетенциям (например — «проектирование и реализация рабочих программ по предмету»), то эта позиция вносилась в список «Требования Профстандарта к управленческой компетентности педагога» и в список «Требования Профстандарта к предметно-методологической компетентности педагога».

Результаты анализа текста Профстандарта в разделе «3.1. Обучение. Воспитание. Развитие» показали очевидное **преобладание требований к владению учителем управленческой компетенцией** (38 требований). На втором месте по количеству требований — психолого-педагогическая компетенция (33 требования). 28 требований предъявляет Профстандарт в этом разделе к коммуникативной компетенции педагога, 15 и 16 требований, соответственно, к валеологической и предметно-методологической компетенциям.

Интересные данные получены при анализе требований Профстандарта одновременно и по компетенциям, и по функциям образователь-

ной деятельности педагога. Было показано, что содержание требований Профстандарта определяет психолого-педагогическую компетенцию учителя как в большей степени обеспечивающую такую функцию, как развитие, а коммуникативную — как обеспечивающую функцию воспитания. Интересно, что требования, описывающие управленческую деятельность, наиболее гармонично реализуют и обучение, и воспитание, и развитие. Эти данные соответствуют концептуальным положениям научной школы Т.И. Шаповой о высоком дидактическом потенциале управления.

С января 2014 года проведено пилотное исследование уровня профессиональной компетентности учителей в различных аудиториях: на обучающих семинарах в школах, на занятиях курсов профессиональной переподготовки и повышения квалификации на кафедре управления образовательными системами МПГУ. В исследовании приняли участие более 300 учителей и членов управленческих команд школ Москвы. Использованы две технологии: самооценка и экспертная оценка уровня компетентности педагогов, а также тестирование и анкетирование респондентов. Практически совпали данные самоанализа и экспертной оценки, что говорит о том, что и учителя, и завучи говорят на одном языке, пользуются едиными критериями: средние значения уровня компетентности в самооценке учителей (8,14 баллов из 10) и по данным завучей (7,8 баллов) лежат на границе оптимального и допустимого уровня.

Однако в контексте нашего исследования вызывает тревогу единодушное признание всеми респондентами низкого уровня управленческой и психолого-педагогической компетентности учителей в сопоставлении с требованиями Профстандарта.

По нашему мнению, это позволяет сделать некоторые выводы.

**Первый вывод — констатирующий:** новый Профессиональный стандарт деятельности педагога требует от учителя, в первую очередь, владения теми компетенциями, кото-

рые в реальности самые «западающие» — управление качеством системы «учитель–ученик», знания о внутренних ресурсах учения детей.

**Второй вывод — конструктивный:** требования Профстандарта деятельности учителей должны быть положены в основу системы дополнительного педагогического образования — от институтов и учреждений повышения квалификации до внутришкольных методических объединений. Причём, по нашему мнению, наиболее быстро и эффективно решить изложенные проблемы имеют возможность именно внутришкольные методические объединения, кафедры и т.д., для которых в настоящее время мы разрабатываем и апробируем дорожную карту введения требований Профстандарта.

## Литература

1. Приказ Минтруда России № 544н от 18 октября 2013 г. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)».
2. Галева Н.Л. Исследование пространства реализации управленческих функций учителя (праксеологический подход) // Наука и школа. — 2010. — № 2. — С. 33–36.
3. Галева Н.Л. Система компетенций учителя как инструмент управления качеством образования. Сборник: Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. научн. трудов / под ред. А.В. Хуторского. — М., 2007. — С. 89–95
4. Шамова Т., Давыденко Т., Шибанова Г. Управление образовательными системами. — М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 384 с.
5. Юлкина Е.А. Исследование ключевых компетенций учителя по развитию личных ресурсов учебного успеха младшего школьника // Современное начальное образование: проблемы и перспективы конференции: 27–28 марта 2008 г. — Саранск, 2008. — С. 136–139.