

20 апреля 2010 г.

ИНТЕГРАЦИЯ 2010

V



XI
Всероссийская
научно-практическая
конференция

ИНТЕГРАЦИЯ

МЕТОДИЧЕСКОЙ
(НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ)
РАБОТЫ
И СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ
КАДРОВ

V
ЧАСТЬ

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТИ
АКАДЕМИЯ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПЕРЕПОДГОТОВКИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ
ЧЕЛЯБИНСКИЙ ИНСТИТУТ ПЕРЕПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ

**ИНТЕГРАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ
(НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ) РАБОТЫ И СИСТЕМЫ
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ**

Материалы XI Всероссийской
научно-практической конференции

Часть 5

20 апреля 2010 г.

Москва – Челябинск

УДК 351/354
ББК 74.56
И 73

Ответственный редактор
Д. Ф. Ильясов, доктор педагогических наук, профессор

Редакционная коллегия:
*В. Н. Кеспигов, М. И. Солодкова, И. М. Никитина, А. Г. Обоскалов,
И. В. Резанович, В. Г. Грязева-Добшинская, А. А. Тараданов,
Е. А. Селиванова, Г. А. Синтяева, С. В. Олефир,
В. А. Кудинов, С. И. Мильковская*

И 73 Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров : материалы XI Всероссийской научно-практической конференции : в 5 ч. Ч. 5 / Академия пов. квал. и проф. перепод. работ. образ. ; Челяб. институт перепод. и пов. квал. работ. образ. ; отв. ред. Д. Ф. Ильясов. – М. ; Челябинск : изд-во «Образование», 2010. – 336 с.

ISBN 978-5-98314-377-7

В пятой части сборника материалов научно-практической конференции опубликованы доклады, отражающие результаты исследований в области профессионального и дополнительного профессионального образования в контексте непрерывного образования как тенденции современного общества. Здесь также представлены сообщения, касающиеся различных аспектов психолого-педагогического обеспечения образовательного процесса в учреждениях общего и дополнительного образования.

УДК 351/354
ББК 74.56

ISBN 978-5-98314-377-7

© Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, 2010.

© Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, 2010.

© Информационно-издательский учебно-методический центр «Образование», 2010.

Р А З Д Е Л 1

Непрерывное образование человека как тенденция развития современного общества

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЦЕССА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА

БАРЫШНИКОВ Е. Н.

г. Санкт-Петербург, Санкт-Петербургская академия
постдипломного педагогического образования

Понятие «социально-педагогическое образование» употребляется достаточно редко и понимается, прежде всего, как процесс подготовки социальных педагогов. С нашей точки зрения, данное понятие способно выступать в качестве основного смыслообразующего понятия в процессе подготовки педагогов к работе в качестве посредников между социумом и конкретным человеком. В рамках профессионального педагогического образования сложилось определенное разделение педагогического труда. Прежде всего, выделено такое направление педагогической деятельности как преподавание. Большинство педагогических работников выступают в качестве учителей-преподавателей ведущих уроки и другие виды учебных занятий. Наряду с этим существует определенная группа педагогических работников (воспитатели детских садов, ГПД, школ-интернатов и детских домов, классные руководители, вожатые и воспитатели загородных лагерей, педагоги-организаторы определенного вида деятельности), которые занимаются организацией определенного периода жизнедеятельности ребенка. В этом случае, влияние социума на конкретного ребенка оказывает серьезное влияние на результаты воспитания. Последние годы складывается еще одна группа педагогических работников, которая ведет индивидуальную коррекционную работу с детьми (психологи, психотерапевты, социальные педагоги). Наличие такой

педагогической специальности как социальный педагог порождает упрощенную схему, в рамках которой социально-педагогическое образование рассматривается как профессиональное педагогическое образование социальных педагогов. В крайнем случае, вводится понятие социально-педагогическая деятельность, что позволяет рассматривать социально-педагогическое образование как подготовку к успешному осуществлению социально-педагогической деятельности. С этим определением можно согласиться только в том случае, если рассматривать, что каждый человек, тем более каждый педагог регулярно выступает в качестве субъекта социально-педагогической деятельности. На основе проведенного анализа предложим определение социально-педагогического образования как подготовку человека к решению социально-педагогических задач и продуктивному участию в социально-педагогическом взаимодействии. На основе предложенного определения выделим основные составляющие социально-педагогического образования. В качестве основного процесса на работу, с которым готовятся специалисты в области социально-педагогического образования выделим социализацию. Рассматривая социализацию как сложный процесс, направленный на интеграцию человека в различные социальные системы, выделим педагогическую функцию социализации, которая заключается в осуществлении педагогического влияния окружающего мира на процесс развития и совершенствования человека. В зависимости от конкретной социально-культурной ситуации в процессе социализации человек может существенно совершенствоваться, а может деградировать и разрушаться. С учетом этого факта общество и государство создают особые социальные институты, которые осуществляют целенаправленную социализацию, обозначаемую и определяемую как воспитание. Синергетическое миропонимание позволяет рассматривать социальные системы, участвующие в процессе социализации как самоорганизующиеся и обретающие в процессе самоорганизации определенные субъектные качества. Данный факт не позволяет рассматривать процесс социализации как абсолютно стихийный процесс, а дает возможность выявить основные направления движения человека в своем развитии и совершенствовании под влиянием различных социальных систем. Возникает необходимость в изучении стихийных социальных процессов и определение их роли в воспитании. Это позволяет в рамках педагогического образования направленного на подготовку специалистов (педагогов), работающих с человеком и способствующих его совершенствованию выделить особую область: социально-педагогическое образование, направленное на повышение педагогического качества процесса социализации, связан-

ного с совершенствованием человека в процессе взаимодействия с различными социальными системами. Педагогическое качество социализации проявляется в осуществлении и решении воспитательных задач в ходе естественного процесса социализации. Педагогическое качество определяет основные особенности и уровень воспитательного влияния различных социальных систем на конкретного человека. Попробуем выделить основные компоненты педагогического качества процесса социализации. В качестве первого компонента выделим социально-культурную идентификацию. Идентификация человека в рамках определенной социальной системы (семья, образовательное учреждение, общество, государство) способствует интеграции человека в социум и совершенствованию его как социального существа. Следует отметить направление политики современного российского государства, в которой выделена задача достижения нового качества – российской идентичности. Идентификация происходит на уровне системы ценностно-смысловых приоритетов и позволяет соотносить позицию (ценностно-смысловые основания) человека с позицией различных социальных систем. В процессе социально-культурного развития сложились определенные социально-культурные образцы, на которые ориентируются и с которыми идентифицируются различные социальные системы. В первую очередь следует отметить национальные культуры и традиционные религии как системы базовых ценностей. Построение социальной системы успешно осуществляется на приоритете национальных и религиозных ценностей. Существует особое понятие, связанное с процессом идентификации – это понятие менталитета. В последнее время в России уделяется особое внимание духовно-нравственному развитию человека. В концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России рассматривается духовно-нравственное развитие личности как «осуществляемое в процессе социализации последовательное расширение и укрепление ценностно-смысловой сферы личности, формирование способности человека оценивать и сознательно выстраивать на основе традиционных моральных норм и нравственных идеалов отношение к себе, другим людям, обществу, государству, Отечеству, миру в целом» [1, с. 9]. Многообразие социальных систем, являющихся носителями различных ценностей, создает проблемы и трудности в процессе идентификации и порождает серьезное противоречие в формировании жизненной позиции человека. Поиск оптимальной модели сосуществования различных ценностно-смысловых сфер является одной из важных и серьезных проблем социально-педагогического образования. Таким образом, возникает возможность анализировать и оказы-

вать целенаправленное педагогическое влияние на процесс взаимодействия человека с различными культурами (социальными системами), чей образ жизни строится на определенных ценностно-смысловых основаниях. Особенно тревожит появление социальных систем, в основе которых лежат негативные социальные ценности. В частности это относится к молодежным субкультурам. Поликультурность современной социальной реальности, многообразие ценностных ориентиров порождает проблему приобщения ребенка к основным системам мировоззрения и миропонимания. Возникает проблема духовно-нравственного воспитания, включающая в себя организацию встречи с ребенком с различными системами жизненных ценностей. Прежде всего, к этим системам относятся традиционные мировые религии и сложившиеся мировоззренческие парадигмы. Следует отметить, что все происходящее в этом мире порождает определенные ценностные приоритеты и пронизывает жизнь человека, даже если он об этом не имеет ни малейшего представления. Традиционным духовно-нравственное воспитание осуществлялось погружением человека в определенный ценностно-ориентированный образ жизни. Осуществлялось подобное погружение в семье ребенка за счет приобщения к национальным и конфессиональным приоритетам жизни родителей. Разрушение патриархальной семьи, разделение сфер светской и религиозной жизни привело к необходимости организации диалога ребенка с различными культурами. Существование в поликультурном мире порождает необходимость воспитания ребенка, способного к диалогу и сосуществованию в многополярном мире.

Вторая проблема связана с разобщенностью различных социальных усилий, когда действия отдельных социальных субъектов не согласованы друг с другом. В этом случае можно выделить следующую составляющую социализации, способствующую повышению ее педагогического качества. Это процесс социальной организации, который способствует созданию социальных систем и поддержки процесса самоорганизации. Наиболее ярко этот процесс проявляется при систематизации педагогических усилий в образовательном учреждении. Прежде всего, следует отметить созданную теорию и практику построения воспитательной системы образовательного учреждения. Возможно построение любой системы педагогических средств направленных на решение конкретной воспитательной задачи. Такой подход принципиально меняет организацию работы в образовательном учреждении, когда, на смену многообразию воспитательных мероприятий, приходит системный подход, в рамках которого создаются условия для усиления и коррекции самоорганизационных процессов.

Третий компонент, определяющий педагогическое качество процесса социализации связан с организацией взаимодействия между различными социальными системами. Наличие социальных систем различной ориентации позволяет выделить процесс их взаимодействия на ценностно-смысловом уровне. Отсутствие глобальной единой цели воспитания и социализации порождает необходимость выстраивания равноправного партнерского взаимодействия на уровне социальных систем. Прежде всего, речь может идти о социально-педагогическом партнерстве семьи и школы как ведущих субъектов социализации человека. Разработка механизма социально-педагогического партнерства, поиск моделей его осуществления будет способствовать повышению качества процесса социализации. В педагогике выделены и рассмотрены различные виды взаимодействия людей и социальных систем: сотрудничество, партнерство, договор, согласование, сопереживание, диалог. Способность человека к осуществлению этих взаимодействий является первой составляющей результативности социально-педагогического образования. При этом речь идет не об обучении различным видам взаимодействия, а об обогащении опыта взаимодействия человека с окружающим миром. Системный подход к организации социальной жизни определяет способность человека выступать в качестве субъекта различных социальных систем. В рамках психологии и теории управления данный компонент рассматривается как организационная культура человека. В теории и методике воспитания возникла и успешно развивается область научного знания, связанная с организацией и построением воспитательной системы образовательного учреждения. Построение воспитательной системы школы, класса, детского объединения является важным результатом социально-педагогического образования.

Четвертый компонент задается и определяется таким показателем как социальное здоровье социальных систем, конкретных людей как их составляющих. В процессе социализации выделяются негативные влияния на конкретных людей в процессе социализации. А. В. Мудриком выделено и рассмотрено педагогическая виктимология в различных социологических исследованиях выявляется и анализируется негативные социальные явления, такие как наркомания, употребление алкоголя и табакокурения, совершение правонарушений, коррупция, безнравственное поведение и т. д. Следует отметить, что многочисленные попытки и усилия по преодолению социальных негативов не приносит успеха. Это связано с тем, что не выявлены и не преодолеваются базовые причины служащие основанием для самоорганизации социальных болезней. В социально-педагогической дея-

тельности сложились и выделены такие явления обозначаемые терминами, пришедшими из медицины, такими как профилактика и реабилитация. Серьезное финансирование профилактических действий со стороны государства порождает все новые методики и средства, но не обеспечивает решение проблем. Преодоление социальных болезней требует анализа на уровне социальной самоорганизации и выявления нежелательных вариантов развития отношений человека с окружающим миром. Разработка эффективных методологически стройных способов осуществления профилактики реабилитации социальных проблем является важной задачей социально-педагогического образования. Выделим такое социальное явление как девиантное, отклоняющееся от существующего социальных норм и правил поведения ребенка. Данное поведение определяется и задается уровнем социального развития ребенка. Вариативность социального развития предполагает наличие как продуктивных, так и негативных траекторий социального развития человека. Осознания возможности негативного социального развития порождает особый вид педагогической деятельности социально-педагогическую профилактику, направленную на предупреждение возможных проявлений асоциального поведения ребенка. В последние годы особое внимание обращается на профилактику правонарушений, аддиктивного поведения. Вредных привычек и т. д. В рамках социально-педагогического образования изучаются причины асоциального поведения и эффективные методы, и способы его предупреждения. Продуктивность профилактики обеспечивается знаниями, как психологии ребенка, так и особенностей различных социальных процессов. В качестве следующего компонента социально-педагогического образования выделим способность к осуществлению посреднической деятельности, которая подразумевает снятие конфликтов и способствование продуктивности взаимодействиям двух социальных субъектов. В отличие от преподавателя, который в рамках урока выстраивает прямое взаимодействие, педагог, осуществляющий социально-педагогическую деятельность всегда оказывается посредником между ребенком и различными субъектами окружающего мира (образовательным учреждением, семьей, обществом, государством, микросредой). При этом посредническая деятельность требует особого внимания и строится по совершенно другим принципам и правилам. Освоение навыков посреднической деятельности, разрешение различных конфликтов является важной составляющей социально-педагогического образования. При этом следует отметить понимание посреднической деятельности в ситуации межкультурного взаимодействия, когда участники взаимодействия рассматриваются как принци-

пиально-различные субъекты социальной жизни. Это отличает современные процессы социально-педагогической деятельности от традиционного воспитательного процесса, когда воспитатель, выступая в качестве посредника, являлся носителем приоритетной системы ценностей и пытался приобщить к этим ценностям обе стороны социального конфликта.

Пятый компонент социализации связан с определением явления социальной зрелости и социального благополучия. Необходимо определить базовый набор условий, обеспечивающий благополучное социальное существование, связанное с оперативным выявлением и решением социальных проблем. К числу таким проблем можно отнести непонимание и возникающие конфликты между человеком и его социальным окружением. Особенно часто такие конфликты возникают в условиях неготовности человека выстраивать свои отношения с окружающим миром. Обозначим готовность человека понятиями социальная зрелость или социальная компетентность. Существуют различные подходы к определению сущности социальной компетентности человека. Кроме того, выделены и обоснованы различные модели социального взросления человека и его педагогического сопровождения. Чаще всего, социальные проблемы человека классифицируют и структурируют по тем социальным системам, с которыми у ребенка возникают проблемы. К примеру, социальные проблемы в семье, в образовательном учреждении, в местах проведения свободного времени. Решение социальных проблем обеспечивается организацией социальной жизни ребенка, его социальных отношений, коррекции поведения субъектов социальной жизни, с которыми сталкивается ребенок. Следует отметить, что чаще всего социально-педагогическую деятельность выделяют и рассматривают как способ решения социальных проблем ребенка.

Таким образом, показателями педагогического качества процесса социализации будут являться:

- уровень социально-культурной идентичности человека;
- степень сформированности субъектов социальной жизни и организованности социальных систем;
- характер и особенности социально-педагогического взаимодействия различных социальных систем и субъектов;
- уровень социального здоровья, наличие социальных болезней и негативных социальных явлений в социальной системе, особенности нежелательного социального поведения и его причины;
- диапазон социальных проблем и существующие механизмы их разрешения.

Выявление данных составляющих позволяет рассматривать социально-педагогическое образование как процесс подготовки специалистов к целенаправленной работе по повышению педагогического качества процесса социализации. В связи с тем, что деятельность каждого человека, а особенно тех, кто работает в сфере «человек – человек», оказывает влияние на процесс социализации, то каждый специалист в рамках получения своего профессионального образования должен освоить основы социально-педагогического образования и способствовать повышению педагогического качества процесса социализации. Процесс освоения социально-педагогического образования может характеризоваться такими показателями как профессиональное мастерство, профессиональная культура, профессиональная компетентность, социально-педагогическое творчество. На основании выделенных составляющих можно определить основное содержание социально-педагогического образования:

- педагогика духовно-нравственного развития и воспитание личности;
- теория и практика становления воспитательных систем;
- социально-педагогическое партнерство;
- социально-педагогическая профилактика и реабилитация асоциального поведения человека;
- социально-педагогическая деятельность по решению социальных проблем в отношениях человека с окружающим миром.

Литература

1. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Текст] / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – М., 2009.

АКМЕОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В СИСТЕМЕ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТА ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОГО ПРОФИЛЯ

САФОНОВА Г. В.

г. Владивосток, Дальневосточный федеральный университет

Значимой проблемой современного профессионального образования специалистов по физической культуре и спорту является обеспечение профессионального совершенствования в условиях динамично развивающейся внешней среды, высокой профессиональной кон-

курении и чрезвычайно значимой социальной роли физкультурно-спортивной сферы в современном обществе.

Физическая культура и спорт, являясь составной частью социальной сферы общества, постоянно изменяется, прогрессируют, что в свою очередь порождает необходимость в систематическом повышении уровня профессиональной квалификации работников всех видов деятельности: преподавателей, организаторов, тренеров, методистов.

Характерной чертой современной социальной ситуации является неопределенность, многообразие связей и, чтобы успешно ориентироваться в этих условиях, требуется нестандартность мышления, способность к самоанализу, к дискуссии. А это означает, что субъекту профессионального развития приходится много самому работать, не довольствоваться готовыми ответами, подчеркнутыми, когда-то из учебника.

Современное образование, как базовое, так и последипломное должно быть ориентированно на создание условий, обеспечивающих высокое качество профессиональной подготовки специалистов, развитие их способности самостоятельно решать жизненные и профессиональные проблемы. Особенно это актуально для профессионального развития педагогов, в том числе и по физической культуре и спорту, поскольку от уровня их педагогического мастерства в прямой зависимости находятся как уровень физического здоровья населения, его работоспособность, так и рекордные достижения спортсменов.

Однако, результаты проводимого нами исследования уровня профессиональной подготовленности физкультурных кадров Приморского края (всего было обследовано 387 тренеров-преподавателей и 69 работников органов управления физкультурно-спортивной сферой всех муниципальных образований Приморского края) выявили, что у вышеуказанных специалистов уровень профессиональных качеств нуждается в дальнейшем развитии. Так, их оптимальному уровню соответствует только 31 % обследованных. Недостаточно высокий уровень связан, по нашему мнению, с тем, что многие работники не имеют специального образования, а те, что имеют, уже более 10 лет не повышали свою профессиональную квалификацию в системе последипломного образования, что не может не сказываться отрицательно на их профессиональной деятельности.

Принцип дополнительности, присущий последипломному образованию, означает постоянное обновление и приращение новых знаний, умений, технологий, приводящих к достижению более качественной результативности профессиональной деятельности. Данный принцип позволяет рассматривать последипломное образование как

своеобразное образовательное пространство, задающее множество разнообразных отношений и путей осуществления их в образовательной деятельности по развитию индивида, его самоопределению и самореализации.

Среди многообразия подходов развития профессионализма, предлагаемых различными учеными, акмеологический подход, на наш взгляд, является наиболее перспективным, поскольку именно он будет способствовать созданию условий для максимальной профессиональной реализации педагога.

При использовании акмеологического подхода последипломное образование становится не только способом приращения знаний, но и направлено на развитие стремления каждого обучающегося к познанию самого себя, развитию себя как личности и профессионала. Главной ориентацией последипломного образования выступает создание условий для развития потребности к самосовершенствованию, самореализации и саморазвитию.

Задачами последипломного образования становится подготовка свободного, функционально грамотного специалиста; воспитание интереса к творческой и исследовательской деятельности в профессиональной сфере; создание условий для проявления и развития разнообразных индивидуальных способностей обучающихся.

При организации последипломного образования важно опираться на принцип преемственности содержания базового образования, компенсации, расширения и углубления имеющихся знаний, умений и профессионально важных качеств.

Реализация акмеологического подхода, содержанием которого является поиск способов и путей, актуализирующих и развивающих потенциальные возможности специалистов, их стремление к достижению вершин профессионализма в последипломном образовании, будут способствовать обеспечению усиления профессиональной мотивации, стимулированию творческого потенциала, выявлению и плодотворному использованию личностных потенциалов для достижения высокой результативности в профессиональной деятельности.

Последипломное образование может стать определяющим фактором профессионально личностного развития, поскольку будет создавать дополнительные возможности для удовлетворения образовательных потребностей путем создания творческой развивающей среды.

Реализация в последипломном образовании поисковой системы призвана обеспечить личностно-профессиональный рост специалистов путем постоянного обновления содержания образования с учетом

меняющихся общественных потребностей к педагогическому труду и индивидуального потенциала специалиста.

Одним из путей оптимизации процесса профессионального становления специалиста физкультурно-спортивного профиля может быть внедрение комплексной системы акмеологического сопровождения, диагностики и развития профессионализма в условиях последипломного образовательного пространства. А показатели динамики развития основных компонентов профессионализма могут быть использованы в качестве критериев эффективности последипломного образования специалистов подобного рода. Модель, алгоритмы и технологии профессионального развития специалистов по физической культуре и спорту по видам профессиональной деятельности, позволяют дифференцировать и стандартизировать требования к последипломному образованию физкультурных кадров.

Акмеологическое сопровождение профессионального развития специалиста предполагает планирование и реализацию методических блоков, нацеленных на акмеологическую диагностику и коррекцию, развитие каждого из структурных компонентов профессионального самосовершенствования с целью развития личностно-профессионального потенциала каждого индивида.

Акмеологическое сопровождение специалиста физкультурно-спортивного профиля в рамках последипломного образования можно проводить по следующим направлениям:

- акмеологический анализ, целью которого является выявление условий, факторов, механизмов и закономерностей, способствующих достижению вершин профессионализма или препятствующих этому в рамках конкретного вида профессиональной деятельности;
- построение эталонной модели специалиста;
- подбор диагностических методик и процедур экспертного мониторинга развития профессионализма специалистов;
- оказание акмеологического содействия посредством согласования преимущественности последипломных профессионально-образовательных программ, моделей, алгоритмов и технологий развития профессионализма специалистов по физической культуре и спорту с учетом различного уровня продуктивности их профессиональной деятельности.

Ведущими условиями оптимизации профессионального развития специалиста по физической культуре и спорту мы определяем акмеологические резервы повышения качества педагогической деятельности, внедрение акмеологического мониторинга, саморазвитие и са-

мосовершенствование, андрагогическую направленность учебного процесса в рамках последипломного образования.

Модель специалиста рассматривается как аналог его деятельности, выраженный в репрезентативных характеристиках. Это отражение объема и структуры профессиональных и социально-психологических качеств, знаний, умений, в совокупности представляющих его обобщенную характеристику. Выделяя «эталонную» модель успешного специалиста, вычлениют психологические ресурсы, нужные человеку для достижения им высоких профессиональных результатов.

Исходя из акмеологического подхода, акмеологическое сопровождение субъектов образовательной среды можно рассматривать, как специфический вид профессиональной деятельности, обеспечивающий при помощи акмеологических средств продуктивное лично-профессиональное развитие субъектов образовательной среды.

Средствами психолого-акмеологического сопровождения можно считать акмеологические технологии, оказывающие конструктивные воздействия на процессы самооценки, самопознания и саморазвития, а также акмеологический мониторинг, позволяющий объективизировать информацию о влиянии акмеологических технологий на субъектов образовательного процесса.

Для достижения образовательных целей (профессионального развития и т. д.) одним из наиболее оптимальных путей является создание такой образовательной среды, которая будет носить развивающий характер.

Акмеологическое сопровождение профессионального развития физкультурных кадров, проводимое в Институте дополнительного профессионального образования Дальневосточного государственного университета включало в себя две взаимосвязанные части. Первая часть связана с содержательным описанием существующей профессиональной деятельности специалиста, дифференцированно по видам профессиональной деятельности (тренер-преподаватель по виду спорта, учитель физической культуры, преподаватель физического воспитания в учреждениях профессионального образования, спортивный менеджер) и выявление возможностей для совершенствования, развития его профессионализма. Вторая часть основывается на результатах исследования в рамках первой и заключается в совершенствовании и развитии профессионализма, повышении квалификации и профессиональной переподготовки специалиста. В ее рамках, в условиях последипломного образовательного пространства, в структуру профессиональной деятельности и образовательные программы внедряются ак-

меологические, педагогические и психологические технологии. Задача такого внедрения заключается как в повышении профессионально-педагогической деятельности специалиста, так и его личностно-профессиональный рост. При этом учитывался как уровень выраженности отдельных профессиональных качеств и других составляющих профессионализма, так и характер взаимосвязи между ними.

Акмеологическое сопровождение профессионального развития специалиста физкультурно-спортивного профиля в системе последипломного образования проводится по следующим направлениям:

1. Акмеологическое моделирование профессиональной деятельности и личности специалиста по физической культуре и спорту, дифференцированно по видам профессиональной деятельности, при помощи метода конструирования экспертных систем базирующихся на самообучающихся нейронных сетях.

2. Непрерывный мониторинг профессионального становления и развития специалиста физкультурно-спортивного профиля в процессе профессионально-педагогической деятельности и обучения в условиях последипломного образовательного пространства.

3. Педагогическое обеспечение профессионального развития и профессиональной деятельности физкультурных кадров, посредством проектирования и реализации индивидуальных образовательных программ профессионального роста, акмеориентированного развития и саморазвития, включенности специалиста в самодиагностику, прогнозирование профессионального развития специалиста, на основе нейросетевого прогноза.

4. Определение рациональности используемых педагогических и психологических средств, их адекватности заявленным целям профессионального развития, подведение итогов, внесение дальнейших коррективов.

Система последипломного образовательного пространства рассматривается нами как связующее звено между всеми элементами и этапами акмеологического сопровождения специалистов.

Алгоритм эффективного последипломного образования физкультурных кадров должен быть ориентирован на реализацию образовательных программ профессионального роста специалиста. При реализации вышеуказанных программ мы руководствовались:

- степенью готовности специалиста физкультурно-спортивного профиля к саморазвитию и самообразованию в условиях последипломного образовательного пространства;
- учетом исходного уровня базового образования и уровня профессионализма;

– современными требованиями к профессионально-педагогической деятельности в области физической культуры и спорта и к профессиональному образованию в данной сфере.

Проектирование образовательной среды предполагало:

– создание возможности выбора различных форм деятельности, образовательных технологий и других условий, удовлетворяющих потребности обучающихся в последипломном образовательном пространстве;

– создание таких взаимодействий участников педагогического сообщества, которое будет способствовать включению их в различные виды взаимодействия и виды профессиональной деятельности;

– создание в рамках реализации последипломных программ и производственной среды таких ситуаций и условий, которые будут активизировать профессиональное развитие специалистов.

Формирование самооценки профессионала формировалось через сопоставление образов реального и идеального профессионального Я (Я-реальное – Я-идеальное). Содержательными характеристиками профессиональной самооценки выступали такие показатели как:

- профессионально важные качества;
- профессиональные компетенции;
- результативность профессиональной деятельности;
- ценностные ориентиры.

В свете вышесказанного считаем, что применение акмеологического сопровождения в условиях последипломного образования в процессе профессионального становления и развития специалистов по физической культуре и спорту является целесообразным и необходимым.

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ФОРМЫ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ХАНТЫ-МАНСИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА-ЮГРА

АКИМОВА В. А.

г. Ханты-Мансийск, Югорский государственный университет

Основные направления модернизации российского образования в XXI веке направлены на обеспечение современного качества образования. Повышение качества образования не возможно без повышения уровня профессиональной квалификации педагогических работ-

ников. Активное внедрение в практику учителя новых педагогических технологий, реализация программы информатизации образования, введение новых образовательных стандартов, разнообразие учебно-методической литературы и многие другие аспекты социально-экономического развития в стране ставят перед современным учителем новые задачи, в решении которых призвана помочь система повышения квалификации. В этой связи особую роль приобретает решение организационно-методических проблем процесса повышения квалификации. Как показывает образовательная практика, выбору организационно-методических форм в системе повышения квалификации педагогов уделяется не значительное внимание, что в следствии приводит к снижению количественных и качественных показателей воспитанности и обученности детей и самым негативным образом отражается на выполнении требований государственного стандарта. Таким образом, перед системой повышения квалификации встает проблема в разработке таких организационно-методических форм, которые бы содействовали повышению уровня профессиональной квалификации педагога, чем обеспечивали наличие высокого уровня показателей имеющихся знаний, умений и навыков учащихся. Сегодня, организационно-методические формы, реализуемые в процессе повышения квалификации, должны содействовать учителю в непрерывном теоретическом и в большей степени практическом освоении новых и структурированию уже имеющихся знаний, умений и навыков.

Изучая вопрос содействия организационно-методических форм в повышении квалификации учителей автономного округа, мы столкнулись с проблемой отсутствия в существующей теории и практике единого подхода к классификации форм организации и методов обучения, реализуемых в системе повышения квалификации. В представленной вашему вниманию работе мы предлагаем свой взгляд на решение данной проблемы.

В отечественной дидактике феномен формы организации обучения, в том числе и обучения взрослых, рассматривается И. Я. Лернером, М. Н. Скаткиным, И. М. Чередовым, В. К. Дьяченко, Н. С. Восенковой, Л. Г. Бобковой, С. А. Жезловой, Л. А. Поздеевой и рядом других авторов.

Форма обучения как дидактическая категория обозначает внешнюю сторону организации учебного процесса, которая связана с количеством обучаемых учащихся, временем и местом обучения, а также порядком его осуществления.

Наиболее распространёнными являются классификации В. К. Дьяченко и И. М. Чередова, основанные на структуре учебного

общения. И. М. Чередов, анализируя различные подходы к определению форм учебной работы, приходит к выводу, что форму нужно рассматривать как специальную конструкцию процесса обучения, характер которой обусловлен его содержанием, методами, приемами, средствами, видами деятельности. В. К. Дьяченко считает, что понятие «форма организации обучения», как и другие понятия дидактики может быть научно обосновано лишь при том условии, если дано научное определение основного понятия «обучение». «Обучение – это общение, в процессе которого воспроизводятся и усваиваются знания и опыт (в том числе и опыт творческой деятельности), накопленные человечеством». Общение происходит между взаимодействующими преподавателем и обучающимися. В зависимости от структуры учебного общения В. К. Дьяченко классифицирует общие формы на индивидуальные, парные, групповые, коллективные [11].

Понятие «организация» в «Философской энциклопедии» трактуется как «упорядочение, налаживание, приведение в систему некоторого материального или духовного объекта, расположение соотношения частей какого либо объекта». Обучение может происходить только тогда, когда оно каким-то образом организовано. Оно происходит и существует, прежде всего, в определённых формах его организации. Организационные формы обучения составляют материальную основу обучения.

С. А. Жезлова определяет форму повышения квалификации учителя как устойчивую завершённую организацию процесса повышения квалификации в единстве всех его компонентов[3].

Н. С. Воценоква форму организации обучения взрослых определяет как «специально организованную деятельность обучающего и обучающихся, протекающую по установленному порядку и в определённом режиме» [2].

В словаре ключевых понятий и терминов профессионального образования под ред. С. М. Вишняковой понятие «формы получения образования» раскрывается следующим образом – способы предоставления образовательных услуг, учитывающие потребности и возможности личности, режим ее жизнедеятельности и социально-психологические особенности [1].

С учетом этих факторов применительно к осуществлению повышения квалификации образование осуществляется в следующих формах: очной, очно-заочной, заочной (дистанционной). Внутри каждой из этих форм – аудиторские занятия и различные виды внеаудиторных занятий. Аудиторские занятия подразделяются на лекционные, семинарские, практические, лабораторные и некоторые другие, более

редкие виды аудиторных занятий, например практики, коллоквиумы, консультации, зачеты и пр. Внеаудиторные занятия – это различные виды домашней (библиотечной) подготовки, проектирование, исследования, объединения и т. д.

Законом РФ «Об образовании» определено, что организация образовательного процесса в образовательном учреждении регламентируется учебным планом, годовым календарным учебным графиком и расписаниями занятий, разрабатываемыми и утверждаемыми учреждениями самостоятельно.

Организационные формы обучения – варианты непосредственного и опосредованного педагогического общения между обучающим и обучаемыми в учебно-воспитательном процессе.

Непосредственное общение чаще всего происходит в парной форме организации занятий (обучающий-обучающийся, обучающийся-обучающийся). Групповая форма обучения имеет две разновидности: фронтальную (например, работа преподавателя с классом) и звеньевую (бригадную). Общение каждого с каждым и по очереди в парах сменного состава (по М. Н. Скаткину) или в диалогических сочетаниях (по А. Г. Ривину), или в динамичных парах (по А. С. Границкой) представляет собой коллективную форму организации занятий.

Опосредованное общение людей происходит без личного контакта, главным образом через письменную речь или средства её заменяющие. В учебно-воспитательном процессе это так называемая индивидуальная (индивидуально-обособленная) самостоятельная работа учащихся.

В современной практике в системе повышения квалификации педагогических кадров реализуются традиционные и инновационные организационно-методические формы. Применительно к педагогическому процессу инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося.

В современном образовании индивидуальные, фронтальные формы обучения являются традиционными, а коллективные – принципиально новыми. Поиск инноваций в формах обучения привёл к появлению так называемых нестандартных решений. В понимании сущности инновационных процессов в образовании лежат две важнейшие проблемы педагогики – проблема изучения, обобщения и распространения передового педагогического опыта и проблема внедрения достижений психолого-педагогической науки в практику[12].

На основании анализа теории и практики в области организации повышения квалификации педагогов (И. М. Чередов, В. К. Дьяченко, В. А. Слостенин, И. К. Садовская, Е. Н. Погребная, А. М. Смолкин, М. И. Скаткин, Ю. К. Бабанский, А. М. Матюшкин, Э. М. Никитин, Н. С. Вощенко и др.), в классификации организационно-методических форм в системе повышения квалификации как подсистеме непрерывного образования можно выделить общие и конкретные формы. Общие организационно-методические формы повышения квалификации определяются в зависимости от сроков обучения, от формы получения образования, от места в учебном процессе, от структуры учебного общения, от системы обучения (см. табл. 1). Общие, или структурные, организационные формы обучения лежат в основе конкретных организационных форм.

Конкретные организационно-методические формы повышения квалификации есть только применение общих форм в соответствии с конкретными дидактическими целями и задачами, в зависимости от доминирующих целей и особенностей усвоения обучающимися знаний, умений и навыков выделяются следующие звенья процесса обучения:

- формирование новых знаний;
- закрепление и совершенствование знаний;
- формирование умений и навыков;
- применение знаний на практике, повторение, систематизация знаний;
- контроль усвоения знаний, умений и навыков;
- распространение опыта (диссеминация) [11;12;14].

Таблица 1

Общие организационно-методические формы повышения квалификации учителей		
в зависимости		
от сроков обучения	долгосрочные	от 80 до 500 учебных часов (курсовая подготовка, школа педагога-исследователя, летняя и зимняя школы профессионального мастерства),
	краткосрочные	от 12 до 80 учебных часов (специализированные курсы, семинар, творческая мастерская, педагогический десант),
от формы получения образования (способу взаимодействия обучающегося и обучающего)	очная	(с отрывом от работы) обеспечивает непосредственный контакт, непосредственное общение обучающегося и обучающегося.

щегося)	очно-заочная	(с частичным отрывом от работы)	
	заочная, дистанционная	(без отрыва от работы)	
от места в учебном процессе	аудиторные	учебные: лекционные, семинарские, практические, лабораторные, практики, коллоквиумы, консультации, зачеты, и пр.,	
	внеаудиторные	вне учебного процесса: объединения, кружки, секции и т. п.	
от структуры учебного общения	опосредованное	индивидуальное (самостоятельное)	
	непосредственное	групповое (совместное) – совместная деятельность группы обучающихся,	
		– фронтальная, – звеньевая (бригадная),	коллективная: в парах сменного состава диалогических сочетаниях или в динамичных парах.
от системы обучения	традиционные	индивидуальные, фронтальные формы обучения,	
	инновационные	коллективные формы.	

Доминирующая цель формирующего звена – формировать новые знания – подчиняет себе все остальные, используемые для ее достижения. Также в звене закрепления и совершенствования знаний обучающиеся могут получать новые знания, повторять ранее изученное, но главная его цель – закрепить и усовершенствовать знания по только что рассмотренному разделу программы или учебного модуля.

Те или иные звенья, а чаще их совокупность лежат в основе конструируемых организационно-методических форм повышения квалификации. Кроме того, на основе одного звена можно сконструировать несколько разных форм. Например, на основе звена формирования знаний могут быть сконструированы занятия соответствующего типа: лекция, конференция, экскурсия.

В зависимости от определения общих форм традиционными конкретными организационно-методическими формами повышения квалификации педагогических кадров автономного округа определены следующие: лекция, экскурсия, консультация, семинар, конференция, практикум и др.

К новым конкретным формам повышения квалификации, реализуемым в системе повышения квалификации автономного округа на

основании определения ведущих целей, можно отнести следующие формы: ролевые и деловые игры, учительская кооперация, тестирование, мастер-класс, творческие и проблемные лаборатории, семинар-тренинг, семинар-практикум, проблемные семинары, моделированное обучение, ролевые и деловые игры, кейс-метод, дискуссия, разработка учебных проектов, подготовка доклада, панельная дискуссия, круглый стол, коллоквиум, презентация (защита) проекта, экспресс-опрос, внешняя оценка экспертной группы, фронтальные беседы, диагностический семинар, проблемная лекция, лекция с элементами поисковой беседы, форум, эвристическая беседа, учебная дискуссия, пресс-конференции, конкурсы профессионального мастерства «Учитель года», «Лучший педагог» и др., творческие проблемные лаборатории, различные формы сотрудничества коллективов школ и кафедр вузов, «педагогическая студия», аттестация педагогических кадров и др.

Предложенная классификация организационно-методических форм повышения квалификации педагогических кадров не является «истиной в последней инстанции» и отражает лишь личную позицию автора по данному вопросу.

Литература

1. Вишнякова, С. М. Профессиональное образование [Текст] : Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – изд. НМЦ СПО. – 1999.
2. Вощенкова, Н. С. Профессиональное развитие сельского учителя в системе дополнительного педагогического образования [Текст] : дисс. ... канд. пед. наук. : 13.00.08 / Н. С. Вощенкова. – Москва, 2002.
3. Жезлова, С. А. Модерация как инновационная форма повышения квалификации учителя [Текст] : дисс. ... канд. пед. наук. : 13.00.08 / С. А. Жезлова. – Кострома, 2000.
4. Михеева, С. А. О понятии «форма обучения» [Электронный ресурс] / С. А. Михеева // Интернет-журнал «Эйдос». – 2010. – 19 марта. <http://www.eidos.ru/journal/2010/0319-5.htm>
5. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 1994.
6. Педагогика [Текст] / под ред. П. И. Пидкасистого. – М., 1995.
7. Педагогика и психология высшей школы [Текст] : учеб. пособие / отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д. : Феникс. – 2002.
8. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] : Дрофа. – 2008.

9. Подласый, И. П. Педагогика [Текст] / И. П. Подласый. – М., 1996.
10. Полонский, В. М. Словарь понятий и терминов по образованию и педагогике [Текст] / В. М. Полонский. – М. – 2000.
11. Садовская, И. К. вопросу о классификации и структуре методов обучения [Электронный ресурс] / И. К. Садовская // http://bspu.ab.ru/Journal/pedagog/pedagog_11/kvok.htm.
12. Слостенин, В. А. Педагогика [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М. : издат. центр «Академия». – 2002.
13. Современный словарь по педагогике [Текст] / сост. Рапацевич Е. С. – Мн. : «Современное слово». – 2001.
14. Чередов, И. М. Система форм организации обучения в советской школе [Текст] / И. М. Чередов. – М. : Просвещение. – 1987.
15. Яковлева, Н. И. Система повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов [Текст] / Н. И. Яковлева // Справочник заместителя директора. – 2008. – № 6.

ФИЛОСОФСКО-ПРАВОВЫЕ СТРАТЕГИИ В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

КАЛАБЕКОВА С. В.

г. Черкесск Карачаево-Черкесская Респ., филиал Ростовского государственного экономического университета «РИНХ» в г. Черкесске

Современная ситуация в области высшего профессионального образования как в России, так и за рубежом крайне неоднозначна и характеризуется поиском новой образовательной модели.

Вопрос о направлениях развития государственной политики в сфере образования представляется сегодня одним из наиболее значимых в России. Без развитой системы образования невозможны социальное развитие, в целом благополучие и процветание национальных государств. Осознание этого должно произойти на всех уровнях государственной власти, поскольку именно государство определяет основные принципы образовательной политики и направления их реализации, создает систему образовательной деятельности, определяет правовые нормы и механизмы регулирования, формирует процесс подготовки и переподготовки педагогиче-

ских кадров, определяет объем минимума обязательных знаний, навыков и умений в подготовке специалистов.

В отечественной истории неоднократно актуализировалась мысль о необходимости создания самобытной, культуросообразной образовательной системы. Эта идея становилась тем более востребованной, чем сильнее ощущалось несоответствие наличного состояния образования духовно-нравственным ценностям российской культуры. Исторически сформировалось убеждение, что образование – это та сфера социального бытия, которая обеспечивает формирование, хранение и передачу фундаментальных знаний и принципов, обеспечивающих единство и жизнеспособность социальной системы. Государственная политика в области образования призвана закреплять эти принципы, обеспечивать их практическую реализацию через функционирование соответствующих институтов и норм. Таким образом, самобытность отечественного образования, его адекватность потребностям человека, общества, государства немислимы без проведения политики, основанной на понимании ценностных приоритетов общества.

Сегодня Россия остро нуждается в новой системе правовых норм, в том числе и в сфере образования. Существующая система во многом не соответствует реалиям российского общества, более того, современное право в области образования, находясь под воздействием западных ценностей и правовых норм, во многом не согласуется с национальной культурой, что закономерно ведет к формированию личности, игнорирующей отечественное и лишенное традиционных типов идентификации.

Кризис современного образования связан, прежде всего, с отсутствием понимания её цели и сущности: какую личность оно призвано формировать и какие идеалы воспитывать. Образование всей своей сутью должно быть ориентировано на будущее, национальный образовательный идеал призван отразить в себе интересы разнообразных социальных групп, их цели, стремления и надежды, связанные как с будущим, так и с собственным развитием. На основе этого идеала будет оцениваться существующая образовательно-правовая реальность и будут формироваться представления о путях и способах ее преобразования.

Целенаправленная государственная образовательная политика предполагает глубокую осознанность обществом и государством важности основополагающих ценностей и приоритетов современного образования. Во многом такую ситуацию формирует само образование, и прежде всего образование гуманистическое, учиты-

вающее интересы личности, ее потребности в самореализации и разностороннем развитии. Таким образом, гуманизация образования является важнейшей составляющей современной образовательной политики.

Создание и развитие перспективной системы образования играет непреходящую роль: она способна не только вооружать учащихся знаниями, но и формировать 1) потребность в непрерывном самостоятельном овладении ими, 2) умения и навыки самообразования, а также 3) творческий подход к овладению совершенствованными знаниями в образовании, мы бы сказали, что это и результат, и процесс, осуществляемый в течение всей жизни.

Государственная образовательная политика не мыслима вне различных способов взаимодействия, коммуникационных процессов, связывающих, направляющих и инновационизирующих образовательную сферу. Важнейшим требованием современности является обеспечение принципа доступности образования – главного условия развития всякого социального государства, последнее требует реализации следующих принципов: реалистичности, однозначности, правомерности, соответствия требованиям существующих социально-экономических отношений, формирования и развитие личностных качеств будущих специалистов, рациональности и комплексности, непрерывность обучения. Понятно, что образование – весомый социальный капитал, в преумножении которого заинтересованы все: и индивиды, и общество, и государство. Обозначение образования в качестве государственного приоритета уместно и оправданно. Образование прямо способствует фиксации, закреплению и развитию как универсальных познавательных, так и практических свойств человека, способствует удовлетворению его непрерывно возвышающихся социальных потребностей.

Формирующиеся в современном российском обществе представления об эталоне образованности привели к появлению важнейших государственных нормативных актов в сфере образования. Государство, осознав основные приоритеты в развитии сферы образования, должно выработать и нормативно оформить средства для их реализации. И понятно, что идеало- и нормотворчество – процессы взаимосвязанные. Ведь идеал образованности задает наиболее общие характеристики системе образования, а оптимальные формы его достижения требуют своего дополнительного обоснования. Идеал образованности является своего рода вершиной огромной образовательной пирамиды, движение к которой предполагает осознание наиболее оптимальных форм, средств и методов образо-

вательно-воспитательной деятельности. Их оформление в отечественной науке станет важнейшим этапом в усовершенствовании правовых основ современного образования.

Развитие сферы образования призвано реформировать и модернизировать современное российское общество. Это объективно связано с ростом требований к качеству образования и неудовлетворенностью существующим его уровнем. Достижение цели повышения качества образования связывается обычно с развитием информационных ресурсов и технологий образования, психологической адаптацией к ним, расширением базы образовательных услуг и вариативного образовательного пространства, а также с повышением роли стратегического управления в развитии образования. Выполнение этой задачи невозможно без учета национального характера правовой базы образования и ценностей традиционной образовательной культуры. Среди последних стоит особо выделить идеал образованного человека как направляющий и ориентирующий всю деятельность образовательных институтов общества. Жизнеспособность правовых норм образования также во многом зависит от их соответствия образовательному идеалу общества. В этой связи важнейшими задачами нашего времени являются выявление объективных основ идеала образованности, его популяризация, объединение всех субъектов национального образовательного пространства (а сегодня таковыми должны быть практически все граждане страны) на основе общности представлений о ценности образования, его основных целях, задачах и функциях.

Разработка концепции модернизации российского образования, начавшаяся в начале 2000 г., предусматривала изменение приоритетов государственной политики в этой области, придание институту образования первостепенного значения, осуществление его структурной перестройки, изменение организации и управления всем образовательным процессом с учетом потребностей, диктуемых рыночными отношениями. Однако пути и способы достижения поставленных целей весьма спорны и требуют всестороннего обсуждения специалистами. В частности речь идет о вопросах компетентного подхода к образованию, его непрерывности и ступенчатости, о выработке организационных механизмов систематического обновления содержания образования, вариативности, разнообразия и гибкости образовательных программ, расширяющих возможности личностного роста. Реализация этих принципов предполагает в первую очередь совершенствование структуры, организации и управления как научным, так и образовательным процес-

сом на основе модернизации материально-технической базы и инфраструктуры образовательных учреждений, внедрения новых государственных стандартов, инновационных образовательных программ, технологий и методов обучения.

Одним из способов осуществления эффективной модернизации высшего профессионального образования в качестве национального проекта стало создание вузов нового типа, гармонично сочетающих фундаментальную и прикладную науку, поскольку современные российские вузы не могут обеспечить опережающую подготовку специалистов для передовых отраслей науки и высокотехнологичных секторов экономики.

Уровень образования и состояние науки в стране связаны напрямую. Перед Россией стоит задача формирования и развития инновационной системы – интеграции образования и науки. Инновационное образование основано на интеграции наиболее современных и эффективных технологий образования с интенсивной научно-исследовательской деятельностью, на связи вузовских исследований, проводимых на переднем крае науки, техники, технологии, с обучением и потребностями промышленности и экономики, на междисциплинарности образования.

Таким образом, для успешной интеграции научных исследований и образовательной деятельности вузов России при современном развитии информационных и коммуникационных технологий необходимо решение проблемы интеграции образовательных и научно-производственных информационных ресурсов.

РАЗДЕЛ 2

Компетентностный подход в развитии современного специалиста. Профессиональный рынок труда и проблема конкурентоспособности специалиста

ДИНАМИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА МЕНЕДЖЕРА

РЕЗАНОВИЧ И. В.

г. Челябинск, Южно-Уральский государственный университет

Для эффективного роста и реализации новой стратегии любого современного предприятия необходимо развитие профессионального потенциала сотрудников. Это особенно важно по отношению к управленческим кадрам. Именно от их мобильности и профессионализма зависит, в конечном счете, эффективное функционирование организации. Поэтому сегодня перед исследователями стоит задача выявить ключевые особенности профессионального потенциала менеджера и факторы его эффективного развития в условиях современного предприятия.

Вполне очевидно, что познание механизма развития профессионального потенциала менеджера требует исследование самого понятия «профессиональный потенциал менеджера». Руководствуясь многочисленными исследованиями, проведенными в плоскости исследуемой нами проблемы, под профессиональный потенциал менеджера мы понимаем целостную самоуправляемую и саморазвивающуюся систему, включающую в себя ресурсные возможности менеджера, основанные на общем уровне его специального профессионального образования и включения его в управленческую деятельность и состоящие из взаимосвязанных и взаимообуславливающих друг друга компонентов: личностных качеств, профессионально-управленческих знаний и способностей в сфере управленческой деятельности.

При этом личностные качества менеджера в структуре его профессионального потенциала, а именно его ценностные установки, уровень самооценки и притязаний, обуславливаются влиянием генетических и социальных факторов. Профессионально-управленческие знания менеджера формируются (и развиваются) в результате его включения в процесс профессиональной подготовки, а дальнейшем – повышения квалификации в системе дополнительного профессионального образования или, например, бизнес-образования. Наконец, способности менеджера в сфере управленческой деятельности совершенствуются в ходе его непосредственной профессиональной деятельности, то есть, по сути, речь идет о профессиональном факторе влияния.

Такое понимание профессионального потенциала менеджера обусловлено не только содержанием родового понятия «потенциала», но и спецификой профессиональной деятельности менеджера. Эта деятельность является управленческой и направлена на решение конкретных задач предприятия. Сами же менеджеры по содержанию осуществляемой работы относятся к категории руководителей. Их труд является организационно-управленческим и представляет собой комплекс систематических и целенаправленных действий по организации и координации деятельности подчиненных им сотрудников. К числу выполняемых ими функций относятся: служебно-коммуникационные, распорядительные, координационные, контрольно-оценочные и т. д. Менеджер наделен определенными полномочиями в принятии решений по вполне конкретному кругу вопросов и несет всю полноту ответственности за результаты работы возглавляемого им коллектива.

По существу, менеджер является «центральной фигурой в системе менеджмента – типа управления, в наибольшей степени отвечающего потребностям и условиям рыночной экономики и направленного на достижение наилучших конечных результатов при производстве товаров и услуг с наименьшими затратами, на полное удовлетворение конкретных общественных потребностей» [1, с. 46].

Важным является то обстоятельство, что профессиональный потенциал менеджера включает, с одной стороны, его реальные профессиональные возможности, его способности к эффективной управленческой деятельности, а с другой стороны – еще не реализованные профессиональные свойства и внутренние резервы. Иными словами, профессиональный потенциал менеджера представляет собой единство двух составляющих – субпотенциалов: реализованного и нереализованного.

Реализованный потенциал менеджера определяется его опытом профессионально-управленческой деятельности посредством реализации вполне конкретных знаний, умений, навыков и способностей. Нереализованный же потенциал представлен ценностно-смысловой структурой личности менеджера и, как следствие, обнаруживает направления изменений его целостного профессионального потенциала.

В исследованиях В. Н. Маркова отмечается, что изменение нереализованного потенциала может иметь как реактивную, так и активную природу. Реактивные изменения обуславливаются динамикой развития профессиональной среды и изменениями объективных профессиональных требований. Активные изменения нереализованного потенциала определяются профессиональным развитием менеджера на основе проявления надситуативной активности [5].

С нашей точки зрения, рассмотрение реализованного и нереализованного потенциала менеджера может иметь гораздо более глубокую природу. Именно диалектическое единство реализованного и нереализованного потенциалов является предпосылкой развития профессионального потенциала менеджера в целом. Важно отметить, что сочетание реализованного и нереализованного потенциала на реактивном уровне, по мнению А. К. Марковой, определяет начальный, репродуктивный уровень профессионализма специалиста. В случае, когда осуществляется сочетание реализованного и нереализованного потенциала на активном уровне, то профессионализм специалиста будет соответствовать высшему, творческому уровню [6].

Данный вывод для нас имеет принципиально важное значение. Противоречие между реализованным и нереализованным потенциалами менеджера служит толчком для развития его профессионального потенциала в целом. Это позволяет нам вплотную подойти к исследованию механизма развития профессионального потенциала менеджера.

Профессиональный потенциал менеджера не является его врожденным качеством. Профессиональный потенциал формируется и развивается в учебной, а затем – и в профессиональной деятельности менеджера. В научной литературе также есть указания на то, что развитие профессионального потенциала может осуществляться по неограниченно большому количеству вариантов. При этом в каждом из таких вариантов представлена свойственная специалисту психологическая структура, проявляющаяся в деятельности. Интересно, что по мере роста профессионализма специалиста количество подобных индивидуальных вариантов развития профессионального потенциала уменьшается, а в его структуре получают преобладание некоторые

объективно необходимые составляющие. Также необходимо отметить и тот факт, что развитие профессионального потенциала менеджера определяется его природными факторами, его профессиональной мотивацией и соответствующей профессиональной подготовкой как в системе высшего профессионального, так и дополнительного профессионального образования.

Приходится констатировать, что в научной литературе вопрос о развитии профессионального потенциала менеджера специальному рассмотрению не подвергался. Однако существуют исследования, которые помогли нам вплотную подойти к пониманию механизма развития профессионального потенциала менеджера. Речь идет об исследованиях А. А. Деркача, И. П. Лотовой, В. Н. Маркова, И. А. Митина, Г. С. Михайлова, Е. Б. Перельгиной, Л. А. Степновой, С. Н. Толстова и др.

Так, например, А. А. Деркач обосновывает интегративный характер акмеологического подхода к изучению развития потенциала человека. Исследования и целенаправленное использование закономерностей и механизмов развития творческого потенциала человека, направленность на самореализацию личности в профессиональной деятельности позволили А. А. Деркачу дать содержательное научное описание многих аспектов развития личностно-профессионального потенциала кадров управления [2].

И. П. Лотовой разработана психолого-акмеологическая концепция развития профессиональной карьеры. Профессиональная карьера, по ее мнению, представляет собой продвижение по должностным ступеням организационной иерархии. В ходе такого продвижения реализуется личностно-профессиональный потенциал специалиста и осуществляется его продуктивное личностно-профессиональное развитие, которое обеспечивает ему выполнение роли субъекта профессиональной карьеры [3].

Заслуга Е. Б. Перельгиной состоит в разработке социально-психологической концепции имиджа как интерсубъектного взаимодействия. По ее мнению, имидж представляет собой образ субъекта, создаваемого в интерсубъектом взаимодействии. Е. Б. Перельгина доказала, что в основе имиджа лежит активная и целенаправленная деятельность субъекта-прообраза имиджа, ориентированная на его самопознание, самовыражение и самосовершенствование в личностно и профессионально-деятельностном аспектах, то есть на возможно более полную реализацию личностно-профессионального потенциала [7].

В целом данные исследования подтверждают обоснованную в педагогике закономерность эффективной реализации потенциала личности от задействованности ее собственных усилий. Можно в полной мере согласиться с данными авторами в том, что реализация профессионального потенциала менеджера своей основной имеет саморазвитие, без которого нет движения к личностным и профессиональным вершинам. Исходя из этого, можно утверждать, что самоактуализация, самосовершенствование и самореализация являются специфическим видом профессиональной деятельности менеджера, неотъемлемым компонентом их подготовки, переподготовки и повышения квалификации.

Это обстоятельство позволило нам определить развитие профессионального потенциала менеджера как процесс изменения его ресурсных возможностей (личностных качеств, профессионально-управленческих знаний и способностей в сфере управленческой деятельности), обусловленный разрешением диалектического противоречия между реализованным и нереализованным субпотенциалами. Иными словами, реализация противоречия между опытом управленческой деятельности менеджера и его ценностно-смысловой структурой личности лежит в основе развития профессионального потенциала.

Для определения основных характеристик развития профессионального потенциала менеджера мы обратились к исследованию В. Н. Маркова, которым разработана акмеологическая концепция личностно-профессионального потенциала кадров управления, построены модели и методы его психолого-акмеологической оценки и определены направления оптимизации. В. Н. Марковым было показано, что личностно-профессиональный потенциал кадров управления – это самоуправляемая система внутренних возобновляемых ресурсов личности, которые проявляются в его профессиональной деятельности, направленной на получение социально значимых результатов [4].

В. Н. Марковым выделены основные характеристики потенциала, позволяющие получить его целостную картину применительно к отдельной личности. В системе таких характеристик определены структурные и динамические характеристики. Первые позволяют обрисовать структуру потенциала и его величину. Вторые – оценить динамику развития потенциала. Помимо этого, им рассматриваются также характеристики потенциала, связанные с профессиональной деятельностью.

Совершенно очевидно, что в контексте разговора о развитии профессионального потенциала менеджера имеет смысл остановиться

на динамических характеристиках потенциала. В соответствии с акмеологической концепцией личностно-профессионального потенциала кадров управления к динамическим характеристикам потенциала относятся: подвижность, концентрация и восстановимость потенциала.

Подвижность потенциала обозначает способность менеджера оперативно переключать свой потенциал на решение конкретной актуальной задачи профессиональной деятельности. Одним из способов проявления подвижности потенциала является творческое решение стоящих перед менеджером задач. По существу, это означает умение менеджера переносить апробированные в одной области схемы на решение совершенно новых проблем. Именно такой перенос является ведущим механизмом решения неординарных задач менеджером.

Профессиональная деятельность менеджера нередко требует от него значительного напряжения психических и физических сил. Поэтому важно знать, какую долю своего психического и физического потенциала менеджер может направить на решение личностно-профессиональных задач. Эта характеристика развития профессионального потенциала менеджера называется концентрацией. Данная характеристика теснейшим образом связана с силой воли менеджера и позволяет лучше понять процедурную сторону развития профессионального потенциала.

Концентрация потенциала является необходимым, но недостаточным условием развития профессионального потенциала. Проведенные исследования и наш собственный опыт управленческой деятельности показывает, что не всегда субъективно высокая концентрация потенциала приводит к объективно высокой интенсивности потенциала. Вообще же готовность менеджера к профессиональной концентрации потенциала чаще всего проявляется как его способность к принятию и реализации управленческих решений. Кроме того, способность к концентрации определяется существующим соотношением реализованного и нереализованного потенциала, которые, как отмечалось выше, находятся в диалектическом противоречии. Разрешение данного противоречия является предпосылкой развития способности менеджера к концентрации и, как следствие, развития профессионального потенциала менеджера.

Важной динамической характеристикой развития профессионального потенциала менеджера является его восстановимость. Восстановимость потенциала означает, что кроме расходования потенциала в той или иной сфере необходимо учитывать также возможность его восстановления и даже накопления. Данные процессы могут

быть описаны с помощью специального коэффициента восстановимости профессионального потенциала. Причем уменьшение коэффициента восстановимости потенциала означает, что за определенный период времени больше тратится, чем восстанавливается. И наоборот, увеличение такого коэффициента указывает на то, что накопление потенциала превышает его расходование. Последнее обстоятельство делает возможным процесс аккумуляции профессионального потенциала, что собственно и говорит о его развитии.

Уменьшение коэффициента восстановимости потенциала может свидетельствовать о физическом и психическом истощении, которое сопровождает многие виды деятельности, требующие интенсивных усилий. Естественно, что управленческая деятельность относится к их числу. Но следует принимать во внимание тот факт, что восстановимость потенциала зависит не только от вида деятельности, но и от индивидуальных особенностей человека. Правда, существуют виды деятельности, которые расходуют потенциала на одном уровне его иерархии (на личностном и психическом) и практически не создают нагрузок для других уровней иерархии (например, на уровне биологического потенциала). Подобная несбалансированность расходования и восстановления профессионального потенциала создает существенные трудности для исследования процесса его развития.

Таким образом, нами показано, что развитие профессионального потенциала обуславливается разрешением диалектического противоречия между его основными составляющими: реализованным и нереализованным субпотенциалами, которое проявляется в несоответствии между опытом управленческой деятельности менеджера и его ценностно-смысловой структурой личности. Ключевыми динамическими характеристиками развития профессионального потенциала менеджера являются подвижность, концентрацию и восстановимость. Причем подвижность профессионального потенциала менеджера характеризует его способность переключать свой потенциала на решение конкретных задач. Концентрация профессионального потенциала показывает, какая часть психического и духовного потенциала менеджера направлена на решение задач его управленческой деятельности. Восстановимость профессионального потенциала менеджера отражает возможность его восстановления и накопления. Данные характеристики в своей совокупности позволяют подобрать наиболее целесообразные методы и средства развития профессионального потенциала менеджера в системе дополнительного профессионального образования.

Литература

1. Богатыренко, З. С. Международная организация труда: Конвенции. Документы. Материалы [Текст] : справочное пособие / З. С. Богатыренко – М. : Дело и Сервис, 2007.
2. Деркач, А. А. Акмеологические резервы развития творческого потенциала личности [Текст] / А. А. Деркач. – М., 2001.
3. Лотова, И. П. Развитие профессиональной карьеры кадров государственной службы [Текст] : дис. ... д-ра психол. наук / И. П. Лотова. – М., 2004.
4. Марков, В. Н. Личностно-профессиональный потенциал кадров управления: психолого-акмеологическая оценка и оптимизация [Текст] : дис. ... д-ра психол. наук / В. Н. Марков. – М., 2004.
5. Марков, В. Н. Профессиональный потенциал и зона ближайшего развития [Текст] / В. Н. Марков // Акмеологическое исследование потенциала, резервов и ресурсов человека. – М., 2005.
6. Маркова, А. К. Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова. – М., 1996.
7. Перелыгина, Е. Б. Имидж как феномен интерсубъектного взаимодействия: содержание и пути развития [Текст] : дис. ... д-ра психол. наук / Е. Б. Перелыгина. – М., 2003.

СОСТОЯНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

МАТКОВА Л. В., КРИВОШЕЕВА О. Р.

г. Омск, Сибирский государственный университет физической культуры и спорта

В последнее десятилетие многие завоевания отечественного образования оказались утраченными. Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. № 751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» призвано способствовать изменению направленности государственной политики в области образования, укреплению в общественном сознании представления об образовании и науке как определяющих факторах развития современного российского общества. Развитие технологий, востребованность специалистов, способных и готовых работать в быстро меняющихся условиях и нестандартных ситуациях, поиск моделей обучения и повышения квалификации специалистов в течение всей жиз-

ни (long-life education), выстраивание индивидуальных образовательных траекторий – вот неполный перечень причин, по которым возрастают требования общества к качеству образования и педагогическому профессионализму, обуславливающие приоритетную направленность на решение проблем личностно-профессионального развития слушателей [6]. Различные аспекты личностно-профессионального развития педагогов рассматриваются в трудах отечественных исследователей [3, 4].

В системе дополнительного профессионального образования накоплен значительный теоретический потенциал и опыт реализации инновационных проектов, программ и образовательных моделей системы постдипломного педагогического образования. Решение проблем повышения квалификации кадров в сфере физической культуры и спорта отражено в многочисленных исследованиях. Предметом специальных исследований являются:

- научно-методические аспекты совершенствования профессиональной компетентности учителей физической культуры в процессе повышения квалификации [8];

- педагогические условия формирования толерантности у учителей физической культуры в системе повышения квалификации [2] и т. д.

Основные направления развития высшего профессионального образования в контексте Болонского процесса, связанные с обеспечением инновационного характера, достигаются за счёт: интеграции сферы образования, науки и производства; обновления содержания образования и технологий обучения. Развитие содержания образования реализуется со смещением в сторону формирования личностных и профессиональных компетенций [1].

Как полагают многие исследователи, подготовка специалистов в любой области должна осуществляться на основе новой концепции в рамках компетентностного подхода [4, 9].

Развивая уже сложившиеся в науке представления, под компетентностным подходом мы понимаем единую систему определения целей, отбора содержания, организационного и технологического обеспечения процесса подготовки слушателя на основе выделения профессионально-педагогических и ключевых компетенций, которые бы гарантировали высокий уровень и результативность в повышении квалификации. Мы придерживаемся точки зрения И. А. Колесниковой (2003) и считаем, что компетентность может быть оценена только в ходе практической деятельности, а её уровень может повышаться непрерывно либо утрачиваться на протяжении всей профессиональной

жизнедеятельности. В понимание компетентности вводятся личностные свойства и качества человека, имеющиеся и развиваемые в процессе образования [1]. В этой связи особое значение приобретает личностное принятие слушателем саморазвития как особого вида деятельности. В семантике слова «компетентность» заложен смысл непрерывного саморазвития в профессии и профессиональной карьере, последующего повышения своей профессиональной квалификации.

Мы разделяем позицию А. И. Гретченко, А. А. Гретченко (2009) и считаем, что российская система образования всегда была компетентностной и такой подход позволит сохранить культурные, национальные традиции и приоритеты, исторические корни, качество и фундаментальность нашего образования в условиях глобализации, модернизации, интеграции и др. процессов. Включение России в Болонский процесс, разработка стандартов третьего поколения на основе компетентностного подхода – всё это проявление основных направлений образования с учётом мировых тенденций.

Реализация компетентностного подхода в системе повышения квалификации позволяет под новым углом зрения рассматривать проблему качества подготовки специалистов. Базисным критерием оценки качества образования выступает профессиональная компетентность как интегральная характеристика специалиста, которая определяет его способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности с использованием знаний и жизненного опыта, ценностей и наклонностей [5]. Способность в данном случае понимается не как предрасположенность, а как умение. Мы рассматриваем компетентность как синонимы слов «поиск», «познание», «творчество».

Опираясь на идеи компетентностного подхода и стандарты третьего поколения, мы рассматриваем профессионально-педагогическую компетентность слушателя в сфере физической культуры и спорта как совокупность образовательных, тренерских, рекреационных, организационно-управленческих, научно-исследовательских, культурно-просветительских компетенций. Современный слушатель как специалист должен удерживать в своей деятельности и интегрировать эти позиции. Собственно подготовка слушателя состоит сегодня, прежде всего, в работе над собой как над личностью, в выстраивании индивидуальной траектории развития. Факультет дополнительного профессионального образования призван стать инновационным, научным, культурным центром, развивающим новое мышление специалистов, прочным фундаментом которого бу-

дет постоянное саморазвитие, как его профессиональное право на инновацию. Поэтому приобретает значимость проблема создания педагогических условий на Факультете дополнительного профессионального образования, при которых процесс роста личности слушателя, активно действующего в научно-исследовательской деятельности, становится продуктивным, постоянным и необратимым.

Система формирования исследовательской компетентности слушателя в сфере физической культуры и спорта состоит в том, чтобы сформулировать у него способность решать разные типы профессиональных исследовательских задач. К ведущим личностным характеристикам человека относятся его отношения, мотивы. Под исследовательской компетентностью слушателей мы понимаем интегральное личностное образование, отличающееся устойчивой мотивацией. Она формируется в процессе научно-исследовательской деятельности слушателей и выражается во владении специальными умениями и навыками, опытом творческой деятельности, обогащении субъектного опыта личности в целом, что является необходимым условием для их личностно-профессионального развития. Под научно-исследовательской деятельностью мы понимаем мотивированную, самоорганизованную деятельность, обусловленную логикой научного исследования, личностным отношением к рассматриваемой проблеме, направленную на получение нового результата.

Уровень исследовательской компетентности слушателей зависит от организации специально ориентированного образовательного процесса на Факультете дополнительного профессионального образования, эффективность которого обеспечивается созданием специальных условий, обеспечивающих обучение целостной технологии научного познания, помощь в понимании самооценки себя в профессии, творческую среду, побуждающую слушателя к личностно-профессиональному росту.

Для анализа результатов работы по совершенствованию профессиональной компетентности слушателей Факультета дополнительного профессионального образования ФГОУ ВПО СибГУФК в процессе повышения квалификации была предложена анкета «Самооценка профессиональных компетенций педагога» (автор Л. М. Певецына, 2007). Полученные результаты представлены на рис. 1.

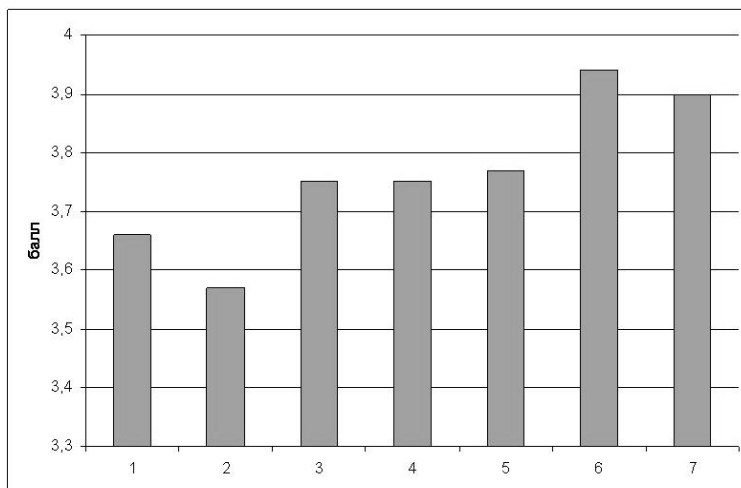


Рис. 1. Показатели сформированности профессиональных компетенций слушателей

Условные обозначения: 1 – гностические компетенции; 2 – диагностические компетенции; 3 – проектировочные компетенции; 4 – конструктивные компетенции; 5 – организаторские компетенции; 6 – коммуникативные компетенции; 7 – рефлексивные компетенции.

Анализ результатов показал, что наиболее выражены коммуникативные компетенции (3, 94 балла), наименее – диагностические (3, 57 балла).

С целью выявления образовательных интересов слушателей Факультета дополнительного профессионального образования ФГОУ ВПО СибГУФК, связанных с содержанием программ, предпочтений в выборе форм и методов обучения, а также уровня сформированности внешних и внутренних мотивов обучения было проведено исследование, в котором приняли участие 34 респондента. Стаж работы участников анкетирования составляет от 3 лет и более.

После окончания института 20 % слушателей повышали квалификацию 1 раз; 15 % - 2 раза; 19 % – 3 раза; 46 % – более 3 раз. Регулярно готовятся ко всем учебным занятиям (тренировкам) 59 % респондентов; готовятся нерегулярно, лишь от случая к случаю – 9 %. Тратят на подготовку к учебным занятиям 30-60 минут 56 %; по 1-2 часа – 18 % слушателей.

На чтение специальной литературы уходит по 1-2 часа в неделю у 35 % опрошиваемых; 3 часа – 3 % и более 3 часов в неделю – только у 3 % слушателей. Результаты оценки компонентов профессиональной подготовки представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты оценивания компонентов профессиональной
подготовки слушателей

Компоненты профессиональной подготовки	Высоко	Скорее вы-соко	Скорее низко	Низко
Знание своей специализации	31 %	63 %	6 %	–
Методическая подготовка	13 %	74 %	13 %	–
Общая культура	16 %	74 %	10 %	–
Коммуникативная культура	19 %	62 %	16 %	3 %
Организаторские способности	23 %	60 %	17 %	–
Подготовленность к воспитательной работе	16 %	62 %	22 %	–
Восприимчивость к новациям	22 %	59 %	13 %	6 %
Готовность к продолжению образования	22 %	66 %	12 %	–
Склонность к научно-исследовательской работе	3 %	28 %	50 %	9 %

Если бы нашим слушателям вновь пришлось поступать в физкультурный вуз, то выбрали бы эту же профессию 53 %; не знают ответа на этот вопрос – 12 %; скорее всего, нет – 9 %.

66 % слушателей считают, что повышать квалификацию необходимо постоянно; нравится учиться, потому что это интересно – 3 %. Можно сделать вывод, что слушатели достаточно осознанно подходят к повышению своего профессионального уровня. Сказанное подтверждают мотивы повышения квалификации: желают познакомиться с новыми методами и технологиями своей деятельности 38 %; обновить знания по своей специализации 38 %. Формальное отношение к курсам и мотив получения документа о повышении квалификации имеют 3 %; повышение общей культуры – 3 %. Побуждают слушателей к повышению профессионального мастерства следующие причины: желание повысить свой профессиональный уровень у 65 % слушателей; по 3 % каждый имеют мотивы требования администрации и интерес к отдельным видам педагогической деятельности. Мы выявили здесь некоторое противоречие: высокий процент слушателей, желающих повысить свой профессиональный уровень и наличие категории слушателей, которые повышают квалификацию по требованию администрации.

Для слушателей наиболее важной формой повышения квалификации являются курсы; научную работу и научно-практические кон-

ференции, семинары и т.д. определили на первое место лишь по 4 % респондентов (табл. 2).

Таблица 2

Рейтинг значимости наиболее важных форм повышения квалификации

Формы повышения квалификации	%
Совещания и собрания, проводимые вышестоящими органами управления:	8 %
Научно-практические конференции, семинары и т.д.	4 %
Курсы повышения квалификации	41 %
Стажировка на курсах повышения квалификации	22 %
Научная работа	4 %
Материал для изучения передового педагогического (тренерского) опыта	20 %
Самостоятельная работа по самообразованию	8 %

Низкий показатель значимости научной работы и научно-практических конференций, семинаров характеризуется наличием у слушателя только внешнего мотива и обуславливается отсутствием стремления к самообразованию, характерным редкой обращаемостью к научной литературе, низким уровнем владения умениями исследования.

Среди понравившихся форм работы в системе повышения квалификации 47 % опрошенных нравится слушать лекции преподавателя; предпочитают выступления своих коллег 18 %; самому анализировать и рассуждать по поводу предлагаемых заданий 29 %; стремятся самостоятельно найти решение 6 %.

А. К. Маркова выстраивает уровни профессиональной компетентности педагога следующим образом: непрофессионал, стажёр, учитель, мастер, новатор, исследователь, профессионал. По результатам анкетирования к профессионалам себя относят 28 % опрошенных; по 7 % к новаторам и учителям. Полученные результаты представлены на рис. 2.

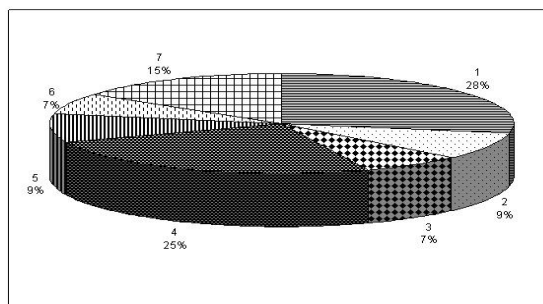


Рис. 2. Уровень профессиональной компетентности

Условные обозначения: 1 – профессионал; 2 – исследователь; 3 – новатор; 4 – мастер; 5 – стажёр; 6 – учитель; 7 – непрофессионал; 8 – затрудняюсь ответить.

Таким образом, мы предлагаем рассматривать профессионально-педагогическую компетентность слушателя в сфере физической культуры и спорта как совокупность образовательных, тренерских, рекреационных, организационно-управленческих, научно-исследовательских, культурно-просветительских компетенций.

Преобладание у слушателей наличия внешнего мотива обуславливается отсутствием должного стремления к самообразованию, характерного редкой обращаемостью к научной литературе, низким уровнем владения умениями исследования. Мы считаем, что в рамках непрерывного образования взрослых повышается эффективность обучения за счёт усиления внутренней мотивации слушателей к профессионально-личностному саморазвитию.

Литература

1. Болонский процесс: интеграция России в европейское и мировое образовательное пространство [Текст] / А. И. Гретченко, А. А. Гретченко. – М. : КНОРУС, 2009.
2. Гурьянов, А. М. Педагогические условия формирования толерантности у учителей физической культуры в системе повышения квалификации [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / А. М. Гурьянов. – Ульяновск, 2009.
3. Кузьмина, Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования [Текст] / Н. В. Кузьмина. – М., 2001.
4. Маркова, А. К. Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996.
5. О деятельности института по повышению профессиональной компетентности педагогических и руководящих кадров как условия достижения качества дополнительного педагогического образования: докл [Электронный ресурс] // <http://bank.orenipk.ru/Text/uch-sait2.htm>
6. О национальной доктрине образования в Российской Федерации [Текст] : постановление Правительства Российской Федерации от 4.10.2000 г. № 751 – 2000.
7. Колесникова, И. А. Основы андрогогики [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / И. А. Колесникова, А. Е. Марон, Е. П. Тонконогая. – М. : Академия, 2003.

8. Певицына, Л. М. Научно-методические аспекты совершенствования профессиональной компетентности учителей физической культуры в процессе повышения квалификации [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Л. М. Певицына. – Ростов н/Д, 2007.

9. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос» – 2002. <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГА К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ КАК УСЛОВИЕ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ

РОМАНОВ Е. П.

г. Магнитогорск, Магнитогорский государственный университет

Россия, как и многие страны, идет в своем развитии к информационному обществу, которое рассматривается учеными (Д. Белл, П. Дракер, И. Масуда, А. И. Ракитов, А. Тоффлер и др.) как:

– общество знания, в котором главным условием благополучия каждого человека и государства становятся знания, полученные благодаря беспрепятственному доступу к информации и умению с ней работать;

– глобальное сетевое общество, в котором обмен информацией и услугами не имеет ни временных, ни пространственных, ни политических границ;

– общество, которое, с одной стороны, способствует взаимопроникновению культур, а с другой – открывает каждому сообществу и каждому человеку новые возможности для общения, делового взаимодействия и самореализации;

– общество нового типа, формирующееся в результате «третьей волны» информационной революции, основой которой является стремительное развитие новых информационных технологий и глобальной сети Интернет.

Интернет, являясь средством многократного увеличения возможности и скорости осуществления коммуникаций, решает одну из важнейших проблем информационного общества – быстрое получение информации без географической привязки к месту нахождения пользователя, генерации, обработки и передачи постоянного потока и огромного массива информации, которая становится главным общественным ресурсом в информационном обществе. Поэтому продуктив-

ное использование интернет-технологии (ИТ) рассматривается сегодня и как одно из определяющих условий мобильного социально-экономического развития общества, и как условие профессиональной мобильности человека. Следовательно, сегодня актуализируется проблема формирования готовности работающего специалиста, в том числе и педагога, к использованию ИТ в профессиональной деятельности как средству его профессиональной мобильности.

Принимая во внимание специфику нашего исследования и положения, представленные в работах М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, Т. Е. Климовой, Н. В. Кузьминой, Ю. Н. Кулюткина, В. А. Крутецкого, К. К. Платонова, Д. Н. Узнадзе, В. А. Ядова, Н. М. Яковлевой и др., мы рассматриваем готовность педагога к использованию ИТ в профессиональной деятельности как интегративное образование личности, имеющее системную организацию, сложную, многоуровневую структуру и выступающее как совокупность, взаимодействие и взаимопроникновение мотивационного, когнитивного и деятельностного компонентов, степень сформированности которых позволяет педагогу продуктивно использовать ресурсы и услуги сети Интернет при решении профессиональных задач, активно участвовать в работе сетевых методических объединений педагогов, представлять в сети результаты своей профессиональной деятельности, тем самым повышая свой статус и положение в профессиональной среде, оперативно устанавливая личные, культурные и деловые контакты, проявляя свою профессиональную компетентность.

Мотивационный компонент, выполняющий стимулирующую функцию, является пусковым механизмом формирования готовности педагога к использованию ИТ. В его структуру входят мотивы, интересы, потребности и ценностные ориентации, совокупность которых отражает психологическую готовность педагога к использованию ИТ в профессиональной деятельности, а также установку на совершенствование своего опыта использования ИТ.

Когнитивный компонент, выполняющий информационную и ориентационную функции, позволяет удовлетворить и развить потребности, интересы, мотивы и ценностные ориентации педагога. Данный компонент представляет собой единство теоретических, методических и технологических знаний, которые интегрируют общие знания в области новых информационных технологий, специальные знания в области ИТ и педагогические знания по использованию педагогом ИТ при решении профессиональных задач. Степень их сформированности отражает теоретическую готовность педагога к использованию ИТ в профессиональной деятельности.

Деятельностный компонент, выполняющий трансляционную и регулятивную функции, позволяет превращать знания в реальные действия педагога по использованию ИТ при решении конкретных профессиональных задач. В структуру данного компонента входит комплекс умений использования ИТ, включающий информационные, проектировочные, организационные, коммуникативные и рефлексивные умения, степень сформированности которых отражает практическую готовность педагога к использованию ИТ в профессиональной деятельности.

Формирование данной готовности в системе повышения квалификации будет проходить более эффективно при реализации определенных организационно-педагогических условий. При его выделении мы учитывали: 1) требования, предъявляемые обществом к современному педагогу; 2) понимание сущности и содержания профессиональной мобильности педагога и его готовности к использованию ИТ в профессиональной деятельности; 3) специфические особенности обучения взрослых; 4) ведущие идеи акмеологического, контекстного, модульного, деятельностного, рефлексивного и технологического подходов; 5) результаты констатирующего этапа эксперимента. В результате нами был выявлен следующий комплекс организационно-педагогических условий:

- проектирование содержания интернет-подготовки на основе контекстно-модульного подхода и его предъявление с учетом опыта использования педагогом ИТ в профессиональной деятельности;
- организация деятельности педагога в процессе интернет-подготовки на основе поэтапного использования традиционной, активной и коучинг технологий;
- пролонгированность курсовой интернет-подготовки педагога в работе методической службы образовательного учреждения.

Методика реализации первого условия проходила при последовательном выполнении процессов, составляющих суть этапов проектирования педагогических объектов: предпроектное обследование объекта, создание опытного образца проекта, экспериментальная проверка его качества.

На первом этапе был обоснован выбор педагогических идей, выступающих в качестве оснований для проектирования содержания интернет-подготовки педагога. Ими выступили контекстный и модульный подходы, реализация которых позволяла нам учесть основные положения теории обучения взрослых, охватить все функции процесса интернет-подготовки педагога, предлагая вариативные разноуровневые программы, задать предметный, процессуальный и соци-

альный контексты деятельности педагога по использованию ИТ через систему практико-ориентированных задач и заданий.

На втором этапе осуществлялась разработка структуры и содержания программы подготовки педагога к использованию ИТ в профессиональной деятельности на принципах модульного и контекстного подходов. В целях установления последовательности, содержания и взаимосвязи отдельных процессов второго этапа проектирования за основу были взяты: предложенная П. А. Юцявичене схема воплощения дидактических целей в модульной программе, отражающая алгоритм проектирования ее общей структуры, конструирования конкретных модулей и их составляющих; структура модуля, предложенная Ч. Куписевичем, согласно которой в состав модуля входят информационный, операционный, диагностический, проблемный и коррекционный блоки. Таким образом, на данном этапе была определена и последовательно создана общая структура модульной программы «Интернет-технологии в профессиональной деятельности педагога», включающей три модульных блока: «Базовая интернет-подготовка педагога»; «Предметно-ориентированная интернет-подготовка педагога»; «Углубленная интернет-подготовка педагога». В модулях каждого блока все темы были сгруппированы в учебные элементы, каждый из которых состоял из пяти блоков: целевого, информационного, практического, диагностического и методического. В ходе эксперимента работа педагога с модулем состояла из трех этапов: работа до занятия; работа во время занятия; работа после занятия.

Третий этап – проверка качества созданного проекта (программы интернет-подготовки педагога) – проходил в традиционном понимании педагогического эксперимента.

В целом, методика реализации первого условия предусматривала: модульную конструкцию учебного материала; подбор и использование практико-ориентированных задач и заданий различного типа и уровня сложности; предъявление содержания блоков-модулей в зависимости от уровня готовности педагога к использованию ИТ; трехэтапная организация работы педагога с модулем.

При определении методики реализации второго условия мы опирались на исследования К. Левина-Скейна, который предложил модель процесса формирования творческой деятельности на основе изменения личностных стереотипов человека, схема которой – «размораживание – действие – замораживание». Согласно данной схеме, на первом этапе мы ставили цель – сформировать у педагога новое представление об организации образовательного процесса с использованием ИТ. Поскольку реализация данной цели предполагает знаком-

ство педагога с общими вопросами информатизации образования, сетью Интернет, основными ее технологиями, а также рассмотрение вопросов использования ИТ в профессиональной деятельности педагога и формирование у него навыков работы в сети Интернет, то наиболее эффективными являются формы и методы традиционной технологии. В то же время, при их использовании мы включали элементы активных методов. Так, мы проводили лекции-консультации в двух вариантах: в виде программированной консультации и в виде «вопрос → ответ → дискуссия → выводы». Первый вариант способствует более активному включению педагогов в процесс обучения и отличается от второго тем, что вопросы к занятию готовит преподаватель. Большой интерес у педагогов вызвали проводимые нами соконсультации (второй вариант), особенность которых заключается в том, что на интересующие вопросы отвечают сами педагоги. При этом происходил обмен опытом и взаимное обогащение друг друга (в том числе и преподавателя, проводившего занятия) интересными предложениями, находками и способами разрешения конкретных ситуаций по использованию ИТ.

В задачу второго этапа входило формирование у педагога умений использования ИТ в своей предметной области. Исходя из этого, его деятельность была направлена на решение практико-ориентированных задач и заданий, которые отражали их профессиональные интересы. В данном случае наиболее эффективной является технология активного обучения, методы и формы которой позволяют совмещать аудиторские занятия с практической работой педагогов. В эксперименте мы использовали проблемные лекции и семинары, тематические дискуссии, мозговой штурм, анализ конкретных ситуаций, имитационные упражнения, проектный метод, различного вида игры.

На третьем этапе в качестве ведущей выступала технология коучинга. Основная цель при проведении коучинга – вникая в проблемы, с которыми практически каждый педагог сталкивается при использовании ИТ, помочь ему найти самостоятельно собственное их решение (а не решать проблемы за него). В процессе коучинга (содостижения) исследование препятствий, целей, ресурсов и других «составляющих» отношения педагога к ситуации является одним из инструментов нахождения им своего уникального способа решения конкретной проблемы по продуктивному использованию ИТ.

В эксперименте мы использовали две модели коучинга. Первая модель называется «фокус – сотрудничество – наблюдение». «Фокус» – включение педагога в самоисследование текущей ситуации, проблемы. «Сотрудничество» предполагает совместную проработку ситуа-

ции, проблемы на встречах, в действии. Результат этапа – самостоятельный выбор педагогом конкретного варианта действий и составление плана. «Наблюдение» – констатация происходящего и сравнение его с планируемыми результатами. Вторая модель называется «трехшаговая модель коучинга» или «кто-что-как». «Кто» – педагог, его цели, потребности, сильные и слабые стороны, ограничения и т.п. «Что» – цели педагога, задачи, то, что надо, то, что хочу. «Как» – как этого достичь, способы, возможности, стратегии, навыки, технологии, приемы, методы и формы достижения. В ходе эксперимента эти фокусы перемещались произвольно, в зависимости от содержания встречи прорабатывались параллельно, последовательно, в любом порядке, но главное – чтобы каждый был проработан до конечной, максимальной ясности. При проведении коучинга мы использовали такие методы и приемы, как метод наводящих вопросов, приемы эмпатии и доверительного общения, методы подготовки и принятия решения, рефлексивные приемы.

Методика реализации третьего условия была связана с решением следующих задач: а) определение форм и средств методической службы образовательного учреждения в рассматриваемом процессе; б) разработка программно-методического обеспечения интернет-подготовки учителя в условиях образовательного учреждения; в) педагогическое содействие в разработке индивидуальных программ интернет-подготовки педагогов.

Основными подразделениями методической службы, которые заняты в рассматриваемом процессе, являются методический совет образовательного учреждения, методические объединения по предметам, школа передового опыта, творческие группы, группы инновационного развития, методические группы педагогов по проблемам, школа начинающего педагога, педагогический клуб. Деятельность подразделений методической службы должна быть основана на реализации определенных принципов, а именно, принципа демократичности, принципа непрерывного роста, принципа развития творческого потенциала. В работе обоснованы процедуры деятельности методической службы. Мы рассматриваем их как определенные действия, направленные на достижение обозначенного результата. С ними непосредственно связаны методы и формы методической службы в рассматриваемом процессе. Последние представлены как индивидуальные формы (консультирование, коучинг, самообразование), групповые (школа начинающего учителя, школа передового опыта, сетевые мастер-классы, базовый курс в ЮУРЦИО, предметно-ориентированный и углубленный курсы в школе (колледже, вузе), проблемные и творческие

группы) и массовые (педагогические чтения, городские и сетевые научно-практические конференции, конкурс «Учитель года», смотры, панорамы педагогических идей, совещания педагогов, сетевые методические объединения, сетевые педагогические клубы, студии).

Основными средствами методической службы выступали: анкеты, тесты, программы предметно-ориентированного и углубленного курсов интернет-подготовки педагогов, набор рекомендованной литературы для самообразования и саморазвития, задачи и задания, творческие проекты, учебно-методическое пособие, дидактический практикум, критериально-оценочный инструментарий, методические рекомендации по разработке индивидуальных программ интернет-подготовки педагога.

Предметно-ориентированный и углубленный курсы интернет-подготовки педагога выступали ведущей формой развития опыта использования им ИТ в своей деятельности. В рамках предметно-ориентированного курса рассматривались как общие проблемы, с которыми сталкивается каждый педагог-предметник вне зависимости от особенностей специфики конкретного учебного предмета, так и специфические проблемы использования ИТ в предметной области. Программа углубленной интернет-подготовки разрабатывалась на основе запроса конкретного образовательного учреждения или группы педагогов. В ходе эксперимента мы апробировали две программы углубленной подготовки: «Дистанционное обучение» и «Создание и использование в образовательной деятельности динамических Flash-демонстраций».

Индивидуальную программу интернет-подготовки мы рассматриваем как своеобразную модель пути достижения педагогом более высокого уровня готовности к использованию ИТ в профессиональной деятельности. При этом мы учитывали, что индивидуальные программы в процедуре их разработки обладают свойством инвариантности структуры, которая включает в себя: 1) целевое назначение программы; 2) возраст педагога; 3) преподаваемая дисциплина; 4) параметры «наличного» состояния; 5) форма интернет-подготовки; 6) содержание интернет-подготовки; 7) временной регламент; 8) используемые методы, средства, формы; 9) параметры конечного состояния; 10) диагностика достижений.

Целевое назначение программы определялось на основе одной или нескольких функций процесса интернет-подготовки педагога (формирующей, компенсаторной, адаптирующей, развивающей). Программа учитывала возрастные, психологические и физиологические особенности педагога, его индивидуальный стиль учения. Характер

преподаваемой дисциплины определял содержание учебного материала, направленность задач и заданий, выбор группы обучения. Параметры «наличного» состояния явились одним из основных отправных моментов для оптимального проектирования индивидуального образовательного маршрута (выбора модулей, сложности материала, методов обучения). Форма интернет-подготовки определялась педагогом: курсовая подготовка в ЮУРЦИО, курсовая подготовка в школе, самообразование. Педагог может выбрать одну из форм, две или все формы, учитывая запланированное целевое назначение индивидуальной программы. Содержание интернет-подготовки педагога проектировалось из модулей общей программы на основе учета целевого назначения программы и формы интернет-подготовки. Временной регламент задавался предельно допустимым учебным временем и определялся индивидуально каждым педагогом. Он мог выбрать один из трех уровней: стратегический (полное прохождение общей модульной программы с индивидуальной корректировкой); тактический (прохождение базового и предметно-ориентированного блоков с индивидуальной корректировкой); оперативный (прохождение базового блока модульной программы или отдельных модулей с индивидуальной корректировкой). Таким образом, уровни отличались степенью детализации и возможностью изменения уже сформированной программы. Выбор методов, средств и форм обучения осуществлялся на основе учета индивидуального стиля учения педагога, уровня его подготовленности и этапа интернет-подготовки. Параметры конечного состояния определялись личными пожеланиями педагога относительно уровня конечного состояния по каждому из выбранных им модулей программы. Диагностика достижений осуществлялась на основе диагностической программы путем сравнения «наличного» и «достигнутого» уровней готовности педагога к использованию ИТ в профессиональной деятельности.

Разработка индивидуальной программы интернет-подготовки осуществлялась педагогом под руководством преподавателя. Окончательный вариант представлялся в трех экземплярах – для педагога, методической службы и преподавателя. На основе данных программы комплектовали группы, корректировали содержание учебного материала модулей, отбирали практико-ориентированные задачи и задания для индивидуальной и коллективной работы педагогов, тестовый материал, методы и формы обучения.

КОНСТРУКТИВИСТСКИЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ

РОМАНОВА М. В.

г. Магнитогорск, Магнитогорский государственный университет

Сегодня мир переживает информационную революцию, которая фундаментальным образом модифицирует все сферы жизнедеятельности человека и сопровождается быстрым количественным и качественным ростом информационно-технологического пространства, развитием сети Интернет, многократно увеличивающей возможности и скорость осуществления коммуникации, что объективно приводит к переходу от индустриального общества к информационному. В информационном обществе профессиональная деятельность педагога, как и любого специалиста, носит ярко выраженный информационный характер, а ее успех во многом определяется готовностью и способностью педагога воспринимать, критически оценивать и включать в свою профессиональную деятельность непрерывно нарастающий поток педагогической информации, управлять информационными потоками и продуцировать новую педагогическую информацию, используя новые информационные технологии (ИКТ). Иными словами – современный педагог должен обладать высоким уровнем информационной компетентности.

Развитие у современного учителя этой компетенции не укладывается в рамки существующей сегодня образовательной парадигмы в системе повышения квалификации, свойственной индустриальной цивилизации, необходимы ее качественные изменения. Анализ процесса информатизации системы повышения профессиональной квалификации педагогов позволяет констатировать, что в целом проблема обеспечения данной системы компьютерной техникой и коммуникациями решена на уровне, достаточном для их активного использования с целью развития информационной компетентности педагогов, однако после их внедрения пока еще сложно говорить о качественном улучшении процесса развития информационной компетентности педагогов.

Учитывая эти обстоятельства, нетрудно предугадать необходимость совершенствования информационной подготовки педагогов в системе повышения профессиональной квалификации: не просто смены педагогической парадигмы, а кардинального пересмотра ее содержательной и методической основы с позиций конструктивистского подхода.

Идеи данного подхода заложены в работах зарубежных и отечественных ученых: Т. М. Duffy, D. Н. Jonassen, В. О. Wilson, R. S. Grabinger, Р. Kommers, D. Н. Jonassen, Т. Mayes, Г. А. Атанова, И. Н. Пустынниковой, М. А. Князевой, О. А. Купневич, М. В. Моисеева и др. Раскрывая его сущность и особенности, ученые акцентируют внимание на том, что конструктивизм – это теория генезиса знания о вещах, генетическая теория познания. Для конструктивизма знание не есть образец внешней реальности, а функция познавательного процесса. Альтернативой конструктивизму является теория объективизма, которая рассматривает мир вещей и в которой процесс познания связан соответствующим описанием, познанием этих вещей. Конструктивизм делает акцент на активной интерпретации сущности явлений и объектов действительности, формировании, создании собственного понимания окружающего мира. Знание, его природа и наш путь к знанию является предметом изучения. Знание создается индивидом через его взаимодействие с окружающим миром.

Принимая во внимание вышеизложенное, мы исходим из того, что в информационный век познание мира должно исходить с помощью НИТ. Отсюда ведущая идея конструктивистского подхода – создание в системе повышения квалификации развивающей среды, в которой новые информационные технологии используются педагогами как инструменты познания и построения нового педагогического знания с опорой на свой опыт, убеждения и ранее накопленные педагогические знания. Данная идея конкретизируется нами в следующих основных положениях конструктивистского подхода:

- обучающийся педагог не является пассивным реципиентом информации, он активно воспринимает знания присоединяет их к ранее познанному и преобразует их, создавая новое знание;
- деятельность учения, а не преподавания, является приоритетной;
- проблема устанавливает цель мысли педагога, а не цель контролирует процесс его мышления;
- педагоги должны обучаться с помощью новых информационных технологий, а не «из них».

Анализ научно-педагогической литературы позволил нам выделить следующие принципы конструктивистского подхода: интеллектуального партнерства, центрации на личность, рефлексивной активности, технологичности, конструктивного взаимодействия, обратной связи.

Принцип интеллектуального партнерства подразумевает использование компьютера как инструмента познания и построения зна-

ния, когда педагоги обучаются с помощью компьютера (инструмента познания), а не контролируются компьютером в процессе обучения (обучающие компьютеры). В ситуации обучения с помощью компьютера, педагог и компьютер (компьютерная программа) выступают как интеллектуальные партнеры, каждый из которых выполняет те функции, с которыми справляется лучше: творческая работа с информацией – за педагогом, а за компьютером – расчеты, запоминание и извлечение информации.

Принцип рефлексивной активности позволяет задействовать личностно-смысловую позицию обучающегося педагога путем включения механизмов самоанализа, самооценки, самопроектирования и самоуправления, то есть создать личностно-созидательную среду развития информационной компетентности, когда на первое место выходит именно самосозидающая информационная деятельность педагога.

Принцип технологичности относится к педагогическому инструментарию, который позволяет конструктивно достичь целей процесса развития информационной компетентности педагога, во-первых, четко проектируя задачи каждого этапа на основе системной диагностики, во-вторых, используя в учебном процессе алгоритмы информационной деятельности и включая педагогов в проектирование своих алгоритмов выполнения данной деятельности.

Принципы центрации на личность предполагают, что обучающийся педагог является субъектом рассматриваемого процесса, который самостоятельно выстраивает траекторию развития своей информационной компетентности, а преподаватель создает для этого все условия.

Принцип обратной связи предполагает наличие оперативной информации о состоянии развития информационной компетентности педагогов.

Принцип конструктивного взаимодействия предполагает субъект-субъектные отношения между обучающимся педагогом и преподавателем, нахождение оптимальной меры соотношения связей управления со стороны преподавателя и самоуправления со стороны педагога на основе поэтапного развития и изменения форм сотрудничества между ними.

Практическая реализация принципов конструктивистского подхода к развитию информационной компетентности педагогов осуществляется на основе определенных педагогических условий, ведущим из которых выступает следующее: целостное погружение педагогов в информационную деятельность на основе технологии проектирования экспертной системы.

Выделяя данное педагогическое условие и определяя его как ведущее, мы, во-первых, учитывали основную идею конструктивистского подхода – использование НИТ как инструмента познания и построения знания. Во-вторых, мы исходили из того, что технология обучения, по возможности, должна быть адекватна формируемой деятельности. Обоснуем данный тезис.

В современной психологии личности на основе когнитивной теории социального научения Альберта Бандуры интенсивно исследуются процессы хранения человеком огромного количества информации, ее организации, переработки и использования. В центре внимания психологов оказываются методы, с помощью которых люди работают с информацией, а также взаимосвязь между этими процессами и другими аспектами человеческой психики. С точки зрения изучаемого нами вопроса, особый интерес вызывает концепция «схемы» – организованной структуры знаний об отдельном объекте. Схемы представляют собой гипотетические когнитивные структуры, используемые для восприятия, организации, переработки и использования информации об окружающем мире. Безусловно, для осмысления мира каждым человеком используется большой и сложный набор схем. Во многих случаях схематичность мыслительных процессов упрощает работу с потоком входящей информации и делает взаимоотношения с социальным окружением более контролируемыми. Адекватно структурированное знание позволяет сосредотачиваться на подходящей информации, отбрасывая ненужную, а также правильно интерпретировать даже неоднозначную информацию, включая ее в уже существующие структуры или внося изменения в последние.

Таким образом, с точки зрения современной психологии развитие информационной компетентности педагогов должно осуществляться на базе согласованных между собой технологий: технологии представления знаний преподавателем и технологии усвоения знаний обучающимися педагогами. Какой же общий принцип (идея) может быть положен в основу обеих указанных технологий с тем, чтобы решалась поставленная задача? Рассматривая данную проблему, мы пришли к выводу, что в качестве ведущей идеи может быть выбрана технология проектирования экспертных систем – одна из передовых информационных технологий, наиболее близкая к целостному процессу информационной деятельности человека, относящаяся к инженерии знаний.

Инженерия знаний – достаточно молодое направление искусственного интеллекта, появившееся тогда, когда практические разработчики экспертных систем столкнулись с весьма нетривиальными про-

блемами трудности «добычи» и формализации знаний экспертов. В первых книгах по искусственному интеллекту эти факты обычно только постулировались, в дальнейшем начались серьезные исследования по разработке оптимальных стратегий выявления знаний. Сегодня инженерия знаний – это направление исследований и разработок в области искусственного интеллекта, ставящее целью разработку моделей, методов и систем для получения, структурирования и формализации знаний специалистов (экспертов в своей предметной области) с целью проектирования баз знаний для экспертных систем.

Экспертная система – это компьютерная программа, которая моделирует порядок действий человека, являющегося экспертом в определенной области. Технология проектирования экспертных систем может применяться как в процессе приобретения знаний, когда происходит формирование педагогом собственной базы знаний, своего рода материализованного образовательного пространства – совокупности отдельных предметных сред, так и в последующем – для эффективного использования полученных знаний при решении тех или иных задач. В ряде случаев в практике преподавания некоторые элементы (этапы) технологии проектирования экспертной системы реализуются стихийно – при изучении слабоформализуемых задач, а в некоторых случаях и там, где имеются адекватные математические модели, но их применение не вполне оправдано. Об этом свидетельствуют становящиеся сейчас все более популярными четко структурированные (в виде таблиц, схем, «деревьев», графов) знания, которые, по сути дела, служат основой экспертных систем. И в этом смысле осознанное, отрефлексированное знание по принципу построения экспертной системы с использованием НИТ будет способствовать развитию информационной компетентности педагога.

Процесс передачи знаний экспертной системе адекватен, во-первых, информационной деятельности человека, во-вторых, креативному процессу обучения, ибо построение экспертной системы требует специфической формы взаимодействия создателя экспертной системы (инженера знаний) и экспертов в определенной предметной области. Инженер знаний «извлекает» из экспертов знания (факты, понятия, законы, процедуры, стратегии, эмпирические правила), которые используются при решении задач, и встраивает эти знания в экспертную систему, как это показано на рис.1.

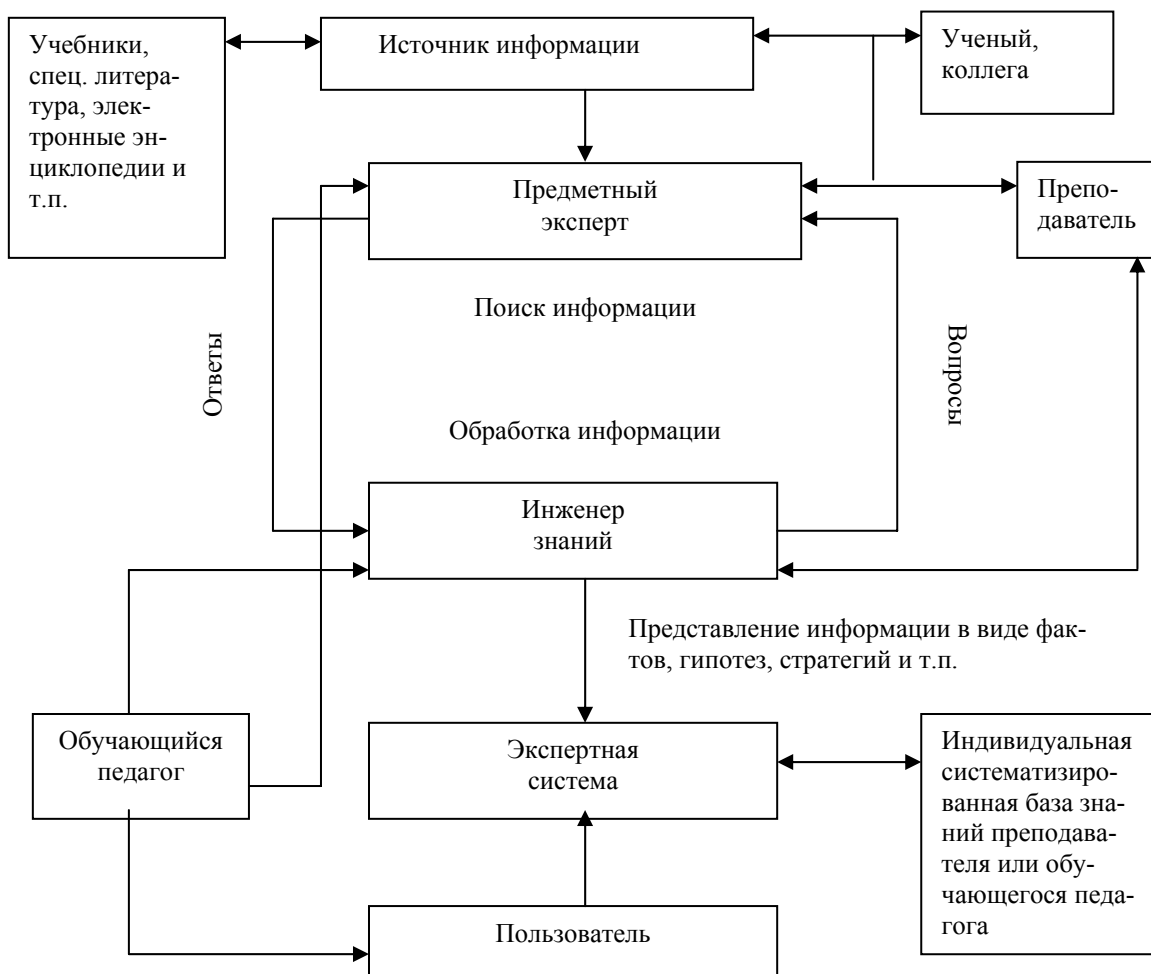


Рис.1. Схема процесса передачи знаний с позиций информационной деятельности и процесса обучения.

Если рассматривать данную схему с точки зрения информационной деятельности педагога, то он выступает здесь в роли инженера знаний – человека, формирующего собственную базу знаний. Предметом его информационной деятельности являются свои знания (в схеме – блок «экспертная система»). Средства его деятельности – автоматизированные (информационные – компьютер) и неавтоматизированные (коммуникативные – вербальные и невербальные), необходимые ему при работе с блоком «предметный эксперт», в роли которого могут выступать как преподаватель, его коллеги, ученые, так и учебники, специальная литература, электронные словари, энциклопедии, сайты в Интернете, СМИ и т. п.

На схеме показаны ведущие информационные процессы (виды информационной деятельности) – поиск, обработка, представление

информации. Конечный продукт информационной деятельности – построенная педагогом индивидуальная систематизированная база знаний. Представленное описание отражает самостоятельную информационную деятельность педагога творческого характера. Момент творчества проявляется в результате – построенной (перестроенной, достроенной) индивидуальной базы знаний с использованием НИТ. Это та цель, к которой необходимо стремиться. В процессе обучения обучающийся педагог и преподаватель играют разные роли. На рис. 2 показан наиболее оптимальные варианты ролей преподавателя и педагога на различных этапах проектирования (построения, формирования) «экспертной системы» – индивидуальной базы знаний педагога.

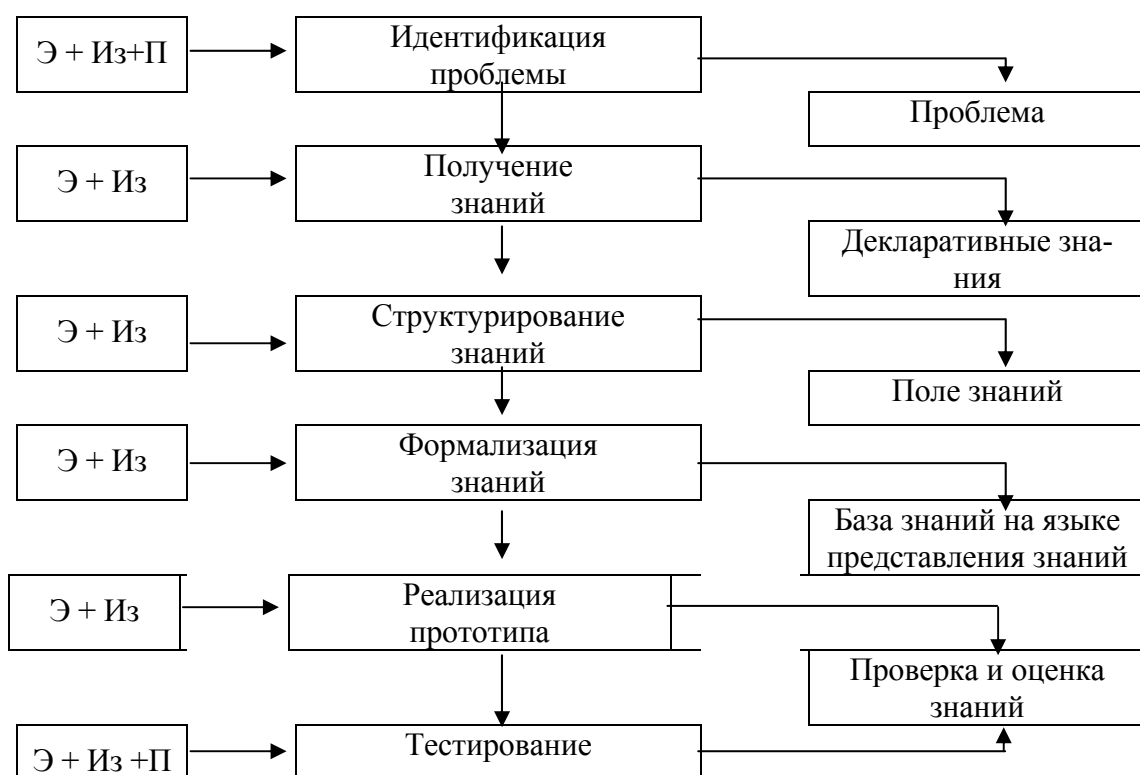


Рис. 2. Включение педагогов в информационную деятельность на основе технологии проектирования экспертных систем

Примечание: Э – эксперт (преподаватель), Из – инженер знаний (преподаватель на первом этапе, далее – педагог), П – пользователь (педагог). Декларативные знания – это факты и представления. Поле знаний – это неформальное описание основных понятий и взаимосвязей между понятиями предметной области в виде графа, диаграммы, таблицы, текста. База знаний – это формализованное представление понятий предметной области на основе выбранного языка представления знаний. Идентификация проблемы, получение знаний, их

структурирование, формализация знаний, реализация и тестирование – это этапы проектирования экспертной системы.

В зависимости от тех методов, которые применяет преподаватель, роли распределяются по-разному. При традиционном характере обучения преподаватель совмещает роли эксперта и инженера знаний, отводя обучающемуся педагогу роль пассивного получателя информации (см. рис.1). Напротив, если обучающийся педагог занимает активную позицию и предпочитает самостоятельную работу (как в рамках учебного процесса, так и вне его), то преподаватель играет роль эксперта, а педагог становится инженером знаний (идеальный вариант). Мы считаем, что при развитии информационной компетентности педагогов необходимо соблюсти оптимальный баланс, когда преподаватель является экспертом, а инженерия знаний проводится совместно преподавателем и педагогом на основе тех НИТ, которые позволяют наиболее качественно сформировать (построить) каждому педагогу индивидуальную базу знаний и обеспечить ее будущую работоспособность.

Эксперимент показал, что методически реализация данного условия обеспечивается: 1) моделированием задачной структуры информационной деятельности; 2) использованием предписаний алгоритмического типа; 3) использованием проблемных и коммуникативных методов, а также проектного метода; 4) включением обучающихся педагогом в самостоятельную информационную деятельность творческого характера.

В эксперименте включение педагогов в информационную деятельность осуществлялось согласно этапам проектирования экспертной системы, на каждом из которых они выполняли определенные виды информационной деятельности, подчиненные общей цели: 1) идентификация проблемы (деятельность педагога – четко сформулировать информационную задачу и действия по ее решению); 2) получение знаний (деятельность педагога – поиск и обработка информации, ее представление в виде декларативных знаний); 3) структурирование знаний (деятельность педагога – представление информации – описание знаний предметной области в виде графа, таблицы, диаграммы или текста, которое отражает основные понятия и взаимосвязи между понятиями); 4) формализация знаний (деятельность педагога – представление информации – разработка базы знаний на языке представления знаний); 5) реализация и тестирование (деятельность педагога – проверка и оценка знаний).

АКТУАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СФЕРЕ ПОДГОТОВКИ РЕЖИССЕРОВ ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ И ПРАЗДНИКОВ

ШЕВЦОВА А. М.

г. Тюмень, Тюменская государственная академия культуры, искусств и социальных технологий

Модернизация отечественного образования на современном этапе неразрывно связана с компетентностным подходом как одним из основных направлений этого процесса. В рамках данного подхода рекомендуется осуществлять подготовку специалистов во всех профессиональных областях. Все это обуславливает интерес отечественной педагогической науки к изучению и внедрению в практику образования следующих ключевых понятий компетентностного подхода: компетентность и компетенции. В последнее время проводится достаточно много исследований, посвященных разработке основных компетенций будущих специалистов в областях психолого-педагогического и технического профиля (И. В. Ильина, Л. П. Алексеева, Н. С. Шаблыгина, Н. В. Карнаух, Ю. В. Варданян). Но, к сожалению, это проблема практически не исследуется в практике подготовки специалистов творческих специальностей. Хотя интерес абитуриентов в получении специальности творческого профиля заметно возрастает. Одним из наиболее популярных профессиональных направлений среди будущих студентов вузов культуры и искусств является специальность «Режиссура театрализованных представлений и праздников». Необходимость разработки компетентностного подхода в процессе подготовки специалистов именно этой области актуальна не только с позиций запроса современной образовательной практики, но и с позиции совершенствования данного вида зрелищного искусства. Как уже было сказано, число потенциальных специалистов в области режиссуры театрализованных представлений и праздников ежегодно возрастает, но, к сожалению, данное явление не пропорционально росту качественных театрализованных представлений, предлагаемых обществу. Довольно часто мы становимся свидетелями различных театрализованных и праздничных форм, не отвечающих высокопрофессиональному уровню их подготовки. Ведущие постановщики театрализованных представлений и исследователи этого вопроса (С. Гаудасинский, И. Э. Горюнова) отмечают, что происходит отрицательная деформация данного вида зрелищного искусства, его уклон только в развлекательную сферу. Все это также обуславли-

вает необходимость совершенствования системы подготовки режиссеров театрализованных представлений и праздников. Решение данной проблемы мы видим в разработке базовых компетенций специалиста этой области. Для актуализации компетентностного подхода в области режиссуры театрализованных представлений и праздников необходимо определиться с общим содержанием его основных понятий. В связи с недостаточным временным бытованием изучаемого явления в практике отечественного образования его ключевые составляющие не укрепились еще в устойчивых и однозначных понятиях. В ходе изучения ряда работ, посвященных данному вопросу, нами были выделены следующие положения.

Компетентностный подход – это совокупность общих положений, определяющих цели, содержание и логику образовательного процесса, ориентированного на развитие системного комплекса осведомленности, умений, смысловых ориентаций, адаптационных возможностей, опыта и способов преобразовательной деятельности с получением конкретного продукта. В его задачи входит переосмысление и трансформация традиционных знаний, умений и навыков в компетенции, уравнивание образовательной и профессиональной деятельности.

Направленность современных исследований в области образования к проблемам компетентностного подхода объясняется рядом факторов, которые достаточно объемно сформулированы И. Я. Зимней в работе «Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании» [5]. Во-первых, целенаправленное внедрение компетентностного подхода отражает в образовании общеевропейскую тенденцию, характеризующуюся интеграцией в экономической сфере, которая обуславливают необходимость единых требований к уровню подготовки профессиональных кадров. Во-вторых, по мнению И. Я. Зимней, внедрение в образовательную практику компетентностного подхода обусловлено сменой образовательной парадигмы, в контексте определения данного явления, предложенного Т. Куном. Согласно его суждениям, парадигма – это «совокупности убеждений, ценностей, технических средств и так далее, которые характерны для членов данного сообщества» [7, с. 220]. Длительное время образовательная парадигма заключалась в толковании образования как процесса передачи подрастающему поколению систематизированного, апробированного и положительного опыта предшествующих поколений, который позволит им социализироваться в обществе. На данном этапе такая трактовка образования уже практически не рассматривается, его целью считается развитие

способностей учащихся, а передача опыта является лишь средством достижения этого развития. Современное общество выдвинуло на первый план не образование человека, а его образованность. Образованность требует от личности владения определенными знаниями, умениями, навыками и социальным опытом; стремления к их пополнению и совершенствованию; творческой реализации социальных и личностных задач с учётом нравственных, культурных и духовных нормативов современности. В-третьих, И. Я. Зимняя выделяет законодательный фактор внедрения компетентностного подхода. Она отмечает, что «необходимость включения компетентностного подхода в образовательный процесс обуславливается предписаниями» [5, с. 9]. Ранее внедряемые подходы, например, такие как проблемный, контекстный, системный, изучались и апробировались в практике образовательной деятельности и их применение носило сугубо личностно-заинтересованный и рекомендательный характер. Внедрение же компетентностного подхода имеет под собой директивную основу, что проявляется, например, в следующем документе: «Концепция модернизации российского образования до 2010 года». Приведем положения этого документа, ориентирующие на необходимость формирования компетенций: «Базовое звено образования – общеобразовательная школа, модернизация которой предполагает ориентацию образования не только на усвоение обучающимся определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей. Общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетенции, определяющие современное качество содержания образования» [6]. Еще одним фактором, определяющим необходимость внедрения компетентностного подхода по И. Я. Зимней, является емкость термина, определяющего этот подход. Данному автору принадлежит формулировка содержания понятия «подход» – «как определенной позиции, точки зрения, обуславливающей исследование, проектирование, организацию того или иного явления, процесса» [5, с. 9]. Подход должен определяться принципом, идеей, концепцией и апеллировать несколькими категориями. В случае компетентностного подхода, такими категориями являются компетенции и компетентность. Изучение данных категорий указывает на их достаточную емкость. По-мнению В. С. Леднева, Н. Д. Никандрова, М. В. Рыжакова, понятие «компетенция» в ряде случаев замещает собой такие понятия как «знания», «умения», «навыки», «владение» [8].

Далее необходимо определиться с содержанием базовых категорий компетентностного подхода. В определении данных понятий четко прослеживаются два противоположных подхода. Первый подход трактует понятия «компетенция и компетентность» как синонимичные явления, отождествляя их. Второй подход, напротив, разграничивает область бытования каждого из этих терминов.

Первый подход к определению понятий «компетенция» и «компетентность» наиболее распространен в трудах зарубежных исследователей этой проблемы. Среди отечественных исследователей, придерживающихся данного мнения необходимо назвать Л. Н. Болотова, В. С. Леднева, Н. Д. Никандрова, М. В. Рыжакова. В наиболее общем варианте, такой подход к определению базовых категорий компетентностного подхода отражен в глоссарии европейского фонда образования, в котором отмечено, что термины компетенция и компетентность тождественны друг другу и определяются следующим образом. Во-первых, как «способность делать что-либо хорошо или эффективно», во-вторых, как «соответствие требованиям, предъявляемым при устройстве на работу» и, в-третьих, как «способность выполнять особые трудовые функции» [2, с. 63].

Согласно второму подходу к определению понятий «компетенция и компетентность», эти два явления имеют свою специфическую область существования. Среди авторов, разрабатывающих данный подход необходимо отметить И. А. Зимнюю. Рассматривая развитие компетентностного подхода в историческом аспекте, И. А. Зимняя определяет три этапа его формирования. На первом этапе (1960-1970 гг.) оформляется понятие «компетенция» как научная категория. Термины «компетенция» и «компетентность» используются тождественно, но намечается тенденция их обособления. В этот период в теории и методике обучения языкам активно исследуются и разрабатываются различные виды языковой компетенции. Д. Хаймс формулирует новое на тот момент понятие «коммуникативная компетентность». Второй этап (1970-1990 гг.) характеризуется широким распространением категории компетентности не только в сфере обучения языкам, но и в области менеджмента, управления и общения. Этот период ознаменован изучением и формулировкой понятия «социальные компетенции». Выходит в свет работа Дж. Равена «Компетентность в современном обществе», в которой дается развернутая формулировка компетентности и полный список 37 видов компетентностей. [9]. В России в этот период также уделяется внимание изучению вопроса компетентности. Что подтверждается работами Н. В. Кузьминой «Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения» и

Л. А. Петровской «Компетентность в общении», а также трудами А. К. Марковой и Л. М. Митиной. Третий этап развития компетентного подхода связан с формулировкой круга основных компетенций, документального утверждения необходимости их формирования как результата образования. На основе рассмотрения исторической трансформации понятий «компетенции и компетентность» И. Я. Зимняя предложила следующие определения данным явлениям. Под компетенцией она понимает: «некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений)» [5, с. 23]. В свою очередь компетентность, по её мнению, это «актуальные, деятельностные проявления» [5, с. 23].

Н. Л. Гончарова, которая также изучила и обобщила основные трактовки данных понятий, отмечает, что «общим для всех определений является понимание компетенции как свойства личности, потенциальной способности индивида справляться с различными задачами, как совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления конкретной профессиональной деятельности. При этом наблюдается взаимодействие когнитивных и аффективных навыков, наличие мотивации и соответствующих ценностных установок» [3]. Компетентность же, в отличие от компетенций, которые характеризуются как некоторые обобщенные требования к подготовке выпускника, является личностной характеристикой, «она реальна, свойственная конкретной личности и зависит от усилий человека» [3]. При этом компетенции – это основные составляющие компетентности. Выпускник вуза должен обладать рядом компетенций, которые он сможет проявить в профессиональной деятельности и которые станут показателем его компетентности. Н. Л. Гончарова рекомендует употреблять термин «компетентность» в случае характеристики специалиста в процессе профессиональной деятельности, а термин «компетенция» использовать для «обозначения базового свойства (качества), которое делает специалиста «потенциально» компетентным» [3]. Исходя из вышесказанного, очевидно, что не достаточно корректно говорить об овладении компетентностью. Овладеть можно компетенциями, реализация которых в профессиональной деятельности будет свидетельствовать о компетентности специалиста. Также нужно отметить, что формированию поддаются компетенции, на их овладение и должно быть направлено современное образование.

Необходимо обратить внимание и на тот факт, что при обоюдной важности терминов «компетенция» и «компетентность» при компетентностном подходе, И. А. Зимняя предлагает опираться на компе-

тентность. По её мнению, подход, основанный на компетентности «характеризуется как усилением собственно прагматической, так и гуманистической направленности образовательного процесса» [5, с. 17]. Тогда как подход, опирающийся на понятие «компетенция» может характеризоваться усилением лишь практической направленности.

Существует большое множество классификаций компетенций. Опишем классификацию, предложенную И. А. Зимней:

- компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения (здоровьесбережения, ценностно-смысловой ориентации в Мире, интеграции, гражданственности, самосовершенствования);

- компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы (социального взаимодействия, общения);

- компетенции, относящиеся к деятельности человека (компетенции познавательной деятельности, компетенции деятельности, компетенции информационных технологий) [5, с. 24].

Каждая компетенция, в свою очередь, наполнена рядом взаимодействующих компонентов (И. Я. Зимняя), среди которых: готовность к актуализации компетенции, знания, опыт использования знаний (умения), отношение к процессу, содержанию и результату компетенций, эмоционально-волевая саморегуляция

Обратимся к характеристике компетенций деятельности или иначе профессиональных компетенций режиссера театрализованных представлений и праздников. «Режиссер» – (франц. *régisseur*, от лат. *rego* – управляю), творческий работник зрелищных видов искусства (театр, кино, телевидение, цирк, эстрада). Режиссер осуществляет постановку пьесы (инсценировки, оперы, балета, концертной или цирковой программы) на сценической площадке. В современных зрелищных искусствах часто называется режиссером-постановщиком или просто постановщиком. Режиссер, руководящий творческой работой всего театра (или иного зрелищного коллектива) называется главным режиссером» [1]. Исходя из данного определения, мы видим важность понятия постановки в деятельности режиссера. Под постановкой в современной литературе понимают «творческий процесс создания драматического, оперного и балетного спектакля, циркового представления, эстрадного обзора, а также кинофильма. Постановка осуществляется на основе постановочного замысла режиссера, который включает: идейное истолкование (интерпретацию) пьесы; характеристики отдельных персонажей; определение необходимых стилистических и

жанровых особенностей актерского исполнения; решение спектакля во времени: ритм и темп спектакля; решение спектакля в пространстве: мизансцены, планировки; определение характера и принципов оформления» [1]. Для реализации постановочного замысла на высокохудожественном уровне режиссеру театрализованных представлений и праздников необходимо обладать следующими профессиональными компетенциями: высокий уровень общей культуры личности; критическое мировоззрение; активная жизненная позиция; эстетический вкус; осведомленность в области всех видов искусств; психолого-педагогическая подготовка; режиссерские способности: творческая наблюдательность (зрительное, музыкальное, пластическое восприятие), воображение и фантазия; знания, умения и навыки режиссерской работы.

По мнению Б. Е. Захава, высокий уровень общей культуры личности режиссера, сложившееся критическое мировоззрение, ярко выраженная жизненная позиция, тонкий эстетический вкус являются необходимыми условиями для актуализации у художника потребности высказаться. Человеку, занимающемуся режиссурой, как и человеку, относящемуся к иной творческой профессии крайне важно занимать активную жизненную и общественную позицию, быть включенным в события, происходящие вокруг и отражать их в своем творчестве. Значительное место в общей образованности режиссера должно быть отведено приобретению знания обо всех видах искусства. По словам Б. Е. Захава, «без широкого искусствоведческого образования современный режиссер немислим. Он должен научиться глубоко воспринимать (чувствовать и понимать) произведения всех видов искусства» [4]. Исходя из того, что любое искусство направлено к человеку, художнику необходимо хорошо понимать психологию человека и обладать сочувствием к человеческим переживаниям и поступкам. В деятельности режиссера знание человеческой психологии имеет «двойное основание: во-первых, он должен глубоко понимать психологию актера как человека и как художника, а во-вторых, психологию создаваемого актером образа» [4]. Среди качеств необходимых художнику, работающему в любом виде искусства, необходимо также отметить: творческую наблюдательность, воображение и фантазию. Режиссерская наблюдательность, воображение и фантазия имеют свои специфические особенности, связанные с комплексностью их проявлений (зрительное, пластическое, музыкальное восприятие действительности). Особо значимым является также развитие знаний, умений и навыков профессиональной деятельности, без которых невозможно осуществлять режиссерскую работу.

Сформированность профессиональных компетенций режиссера театрализованных представлений и праздников является залогом проявления компетентности в профессиональной деятельности и производства качественного режиссерского продукта.

Литература

1. Глоссарий [Электронный ресурс]// [http: // www.glossary.ru/cgi-bin/gl_sch2.cgi?RRvlgqro](http://www.glossary.ru/cgi-bin/gl_sch2.cgi?RRvlgqro)
2. Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов образовательных программ и учебных планов [Текст] // Европейский фонд образования, 1997.
3. Гончарова, Н. Л. Категории «компетентность» и «компетенция» в современной образовательной парадигме [Текст] / Н. Л. Гончарова // Сборник научных трудов СевКавГТУ, Серия «Гуманитарные науки», 2007. – № 5.
4. Захава, Б. Е. Мастерство актера и режиссера [Текст] : учебное пособие / Б. Е. Захава. – М. : Просвещение, 1973. – 195 с.
5. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия [Текст] : труды метод. семинара / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – с. 40.
6. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [Текст] – М., 2002.
7. Кун, Т. Структура научных революций [Текст] / Т. Кун. – М., 1975. – с. 523.
8. Леднев, В. С. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика [Текст] / В. С. Леднев, Н. Д. Никандров, М. В. Рыжаков. – Москва, 2002. – с. 384.
9. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие, реализация [Текст] / Дж. Равен. – Москва, 2002.

СТРАТЕГИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО И НАУЧНОГО ПОТЕНЦИАЛА

АЛЯКИНА Л. А.

г. Чебоксары, Чувашский государственный университет
им. И. Н. Ульянова

В современных условиях приоритетным направлением экономических преобразований в России и в ее регионах является формирование инновационного характера экономики. Формирование новых научных концепций, таких как постиндустриальная экономика, экономика знаний, информационная экономика подтвердили увеличивающуюся роль знаний, научной деятельности в интенсификации экономического роста. Вследствие этого, по мнению многочисленной части ученых и специалистов, к числу ключевых факторов успешности процесса инновационного развития относят эффективность использования интеллектуального потенциала, как отдельного человека, так и населения территории (страны, региона) в целом.

Состояние интеллектуального потенциала региона, в основном, характеризуется развитием двух его составляющих – образовательного и научного потенциала.

Роль образования на современном этапе развития России определяется задачами формирования правового государства, необходимостью преодоления опасности отставания страны от мировых тенденций экономического и общественного развития.

Именно образование связано с возрастанием влияния качества человеческого капитала на развитие общества, с процессом накопления и передачи знаний от поколения к поколению. В связи с этим главная задача российской образовательной политики состоит в обеспечении современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности, соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

Важнейшей мировой тенденцией современного образования является его интеграция и интернационализация, ведущая к сближению стран, созданию условий для формирования единого мирового образовательного пространства. Присоединение России к Болонской декларации означает движение нашей страны в направлении сближения образовательных систем.

Интеграция и интернационализация образования формируют мировой рынок образовательных услуг. Уже сегодня появились и дей-

ствуют открытые технологические образовательные системы, которые оказывают образовательные услуги независимо от расстояний и государственных границ. Стали использоваться нетрадиционные способы обучения: системы открытого и дистанционного обучения, основанные на Интернет-технологиях.

Развитие образования, основанного на современных информационных технологиях, требует разработки нового подхода к системе образования, переосмысления его целей и сущности. К современным тенденциям развития образования относятся такие, как:

- диверсификация;
- индивидуализация;
- развитие опережающего и непрерывного образования;
- интенсификация, модернизация и информатизация;
- развитие принципов цикличности и многоступенчатости.

Диверсификация проявляется в расширении разнообразных подходов к содержанию образования, развитию новых дисциплин и специальностей, форм обучения, методов и технологий образования, контролю знаний и др.

Не менее важной тенденцией является индивидуализация обучения, нацеленная на переход от единообразного обучения для всех к современному качественному образованию для каждого, что потребует разработки разных образовательных программ в соответствии с индивидуальными возможностями как учащихся, так и преподавателей. Эта тенденция предполагает развитие способностей самостоятельно учиться, то есть способности к самостоятельной научно-познавательной деятельности с использованием современных и перспективных средств информационных технологий.

Необходимость непрерывного образования обусловлена как потребностью человека к постоянному пополнению знаний в течение своей профессиональной деятельности, так и прогрессом науки и техники. Непрерывное образование – это процесс роста интеллектуальных способностей человека в течение жизни и в различных сферах деятельности.

Суть опережающего образования заключается в том, чтобы обеспечить приоритетное развитие системы образования, отличительной особенностью которого является разработка передовых методов и способов получения знаний.

В условиях роста потока информации необычайной востребованным оказывается интенсификация образования. Механизм интенсификации знаний основан на новых методах информационного и методического обеспечения, структуре образовательной программы,

комфортных условиях овладения знаниями.

Информатизация, являясь основой инновационного развития образования, направлена на реализацию повышения качественного содержания образования, на проведение исследований и разработок и их внедрение. Предполагает замену традиционных информационных технологий на более эффективные новые технологии.

Основная цель модернизации образования состоит в создании механизма устойчивого развития системы образования, обеспечения ее соответствия социально-экономическим потребностям развития общества.

В региональной системе образования следует уже сегодня формировать новую модель подготовки специалистов, учитывающую не только квалификационную, но и компетентностную составляющую специалиста. Компетентность специалиста включает как знания, умения и навыки, так и способы их реализации в деятельности и в общении. Если целью профессионального образования является обучение человека приобрести профессиональную квалификацию, то целью компетентностного подхода является обучение работать в группе и выработке способности к решению многочисленных задач в различных ситуациях.

Важной задачей на ближайшую перспективу также является создание в обществе единой, независимой от органов управления образованием системы аттестации и контроля качества образования. Предполагается, что эта система должна быть четырехуровневой и реализовываться на федеральном, региональном, муниципальном уровнях, включая уровень образовательного учреждения.

В сфере научных исследований можно выделить следующие основные проблемы:

1. Россия обладает потенциалом в ряде областей фундаментальной науки, одним из лучших в мире, однако отсутствуют условия для его развития и расширенного воспроизводства.

2. В предпринимательском секторе доминируют отсталые технологические уклады, низким остается уровень восприимчивости компаний к новым технологическим решениям, в значительной части компаний инновационная деятельность осуществляется в зависимости от ситуации, то есть время от времени. Имеет место низкий спрос на исследования и разработки.

3. Значительные средства предпринимательского сектора исключены из процессов воспроизводства отечественного сектора исследований и разработок, что обусловлено ориентацией ресурсов предпринимательского сектора на закупку импортного оборудования.

4. Предлагаемые сектором исследований и разработок знания в большей степени востребованы за рубежом. Таким образом, капитализация высокого интеллектуального ресурса происходит преимущественно вне пределов России.

Для преодоления указанных проблем разработаны, в частности, следующие документы – Основы политики Российской Федерации в области развития науки и технологий на период до 2010 года и дальнейшую перспективу, Стратегия развития науки и инноваций в Российской Федерации на период до 2015 года. Главной целью данных документов является формирование сбалансированного сектора исследований и разработок, а также эффективной инновационной системы, обеспечивающих технологическую модернизацию экономики, повышение ее конкурентоспособности на основе передовых технологий, превращение научного потенциала в один из основных ресурсов устойчивого экономического роста.

Основные задачи, которые должны быть решены при реализации проектов в научной сфере:

- сбор и анализ материалов региональных органов исполнительной власти, ведущих научных центров по ключевым направлениям технологического развития, изменению существующих и формированию новых рынков товаров и услуг на основе использования новых технологий;

- оценка наиболее вероятных тенденций технологического развития и ожидаемых в связи с этим структурных сдвигов в экономике, социально-экономических и других факторов, влияющих на возможные траектории научно-технического развития;

- разработка аналитических документов, включающих описание перспективных тенденций в области приложений основных научно-технических результатов, важнейших инновационных продуктов и услуг, которые могут быть получены с использованием инновационных технологий, их технико-экономических характеристик, начала производства и потенциальных объемов продаж, оценку наличия в регионе необходимого научно-технического задела, производственного и кадрового потенциала;

- подготовка предложений по системе мероприятий, направленных на практическую реализацию приоритетных направлений, включая важнейшие инновационные проекты и другие инструменты региональной научно-технической и инновационной политики.

РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА

ФИРСОВА Л. Е.

г. Тулун Иркутской обл., Тулунский педагогический колледж

В рамках модернизации содержания подготовки специалистов в соответствии с требованиями профессионального стандарта и потребностями работодателей выпускник, освоивший основную профессиональную образовательную программу повышенного уровня СПО, должен обладать не только профессиональными, но и общими компетенциями, соответствующими уровню квалификации специалиста. В настоящее время конкурентоспособным на рынке труда становится компетентный, ответственный, свободно владеющий своей профессией, способный к эффективной деятельности на уровне мировых стандартов, готовый к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности специалист.

Процесс социализации личности, гуманизации общественной жизни и образования определяет выбор качественно новых условий для ее развития с учетом индивидуальных особенностей, мотивов, интересов и ценностных установок. В современных условиях ценность образования все в большей степени измеряется не только наличием у выпускников научных знаний, прикладных умений и навыков, но и способностью ориентироваться в глобальных мировых проблемах, осмысливать свое место в обществе, самостоятельно осваивать образцы культуры и пользоваться ими.

Глобальная регионализация является одной из самых актуальных проблем современности, так как тесно связана с процессами выживания человечества. Поэтому, в современной научно-педагогической литературе проблеме регионализации уделяется большое внимание (Н. В. Добрецова, Е. А. Бабакова, А. Н. Захлебный, И. Д. Зверев, В. А. Игнатова, Ю. Ф. Абрамов, И. А. Кардонова и др.). Под регионализацией понимают учет социально-экономических, этногеографических, экологических, историко-культурных и других особенностей региона.

Одним из направлений модернизации образовательной системы является регионализация образования, введение регионального компонента в вариативную часть ГОС СПО. Национально-региональный компонент отражает принципы культуросообразности и природосообразности, способствует формированию национального самосознания как составляющей части самосознания личности. Он призван повы-

снять уровень образования, общей культуры, обеспечить удовлетворение не только личностных, познавательных интересов обучающихся, но и образовательных потребностей жителей региона.

Национально-региональный компонент в Тулунском педагогическом колледже реализуется в виде дисциплин, учитывающих как специфику региона, так и специфику подготовки специалистов. Так, национально-региональный компонент специальности 050603 Изобразительное искусство и черчение включает в себя курсы «Технология сибирских промыслов», «Художественная керамика», «Художественная обработка древесины», «Искусство Иркутской области».

Содержание программы дисциплины «Технология сибирских промыслов» предполагает овладение технологией лозоплетения, технологией обработки соломки, бересты, позволяющих при малых материальных затратах создавать как утилитарные бытовые предметы, так и высокохудожественные произведения. Материал для плетения широко распространен в климатических зонах Сибири и Дальнего Востока, что позволяет адаптировать мировой опыт к особенностям местного сырья.

Курс «Художественная керамика» играет важную роль в эстетическом формировании художественного вкуса студентов, способствует воспитанию уважения к вековым культурным традициям и ответственности за духовные богатства, созданные предыдущими поколениями. Сибирь издавна славилась народными традициями лепки из глины и гончарным мастерством, которые в настоящее время развиваются с использованием современных технологий обработки материала. Наличие высококачественной глины, богатство керамического декора позволяют создавать разнообразную утварь, скульптуру, панно, вазы, игрушки, украшения и другие изделия.

В ходе изучения курсов «Искусство Иркутской области», «Художественная обработка древесины» студенты знакомятся с эволюцией развития архитектуры Иркутской области (каменное и деревянное зодчество, современная архитектура), живописи, скульптуры, декоративно-прикладного искусства (сибирские промыслы), музыки, литературы Сибири, изучают сибирские породы дерева, технологии его обработки.

Вышеперечисленные курсы способствуют не только формированию профессиональной компетенции, развитию творческого потенциала, индивидуальных интересов, способностей студентов, но и становлению культурной образованности будущих педагогов.

С целью культурологического просвещения, культурной идентификации, воспитания патриотизма, формирования регионального

самосознания, социализации студентов реализуются программы дисциплин «Русская традиционная культура», «Устное народное творчество», которые включают фольклорно-этнографический материал своего региона: «Дом и мир. История освоения земли Тулунской», «История Покровского храма г. Тулуна», «Масленица в Сибири», «Свадебные обряды нашего региона», «Семейно-бытовые обряды Сибири», «Сказки Сибири» и др.

Концепция устойчивого развития предполагает решение проблем социально-экономического развития, сохранения благоприятной окружающей среды и природно-ресурсного потенциала, удовлетворение потребностей настоящего и будущего поколения людей. Одним из средств реализации данной концепции является принцип непрерывности экологического образования, который осуществляется через введение учебных курсов регионального содержания «География Иркутской области», «Региональная экология», «Регионоведение». Усиление регионального аспекта экологического образования обеспечивает взаимосвязь экологии, экономики, экологического образования и права в профессиональной подготовке специалистов.

Одним из важных принципов, лежащих в основе организации образовательного процесса, является общая концептуальная основа федерального и регионального компонентов ГОС СПО, это позволяет решать региональные проблемы в рамках ряда дисциплин федерального компонента. Так, содержание дисциплин «Литература», «Экологические основы природопользования», «Иностранный язык», а также отдельных видов практики, например, «Музейная практика», пробные уроки по дополнительным подготовкам и специализациям: «Технология художественной обработки материалов», «Декоративно-прикладное искусство», «Экологическая культура детей младшего школьного возраста», «Краеведение» и других разработаны с учетом региональных особенностей.

Региональная проблематика находит свое отражение в учебно-исследовательской деятельности студентов. Выбор тем курсовых и выпускных квалификационных работ свидетельствуют о большом интересе студентов к исследованиям в области истории, культуры, экономики, экологии родного края, а также поисково-краеведческой деятельности: «Использование традиций и обычаев коренных народов Сибири в процессе экологического воспитания школьников», проекты «Экологическая тропа», «Красная книга» Тулунского района», «Музейная работа в Тулуне».

Основные профессиональные образовательные программы в колледже формируются в соответствии с ориентацией на региональ-

ные потребности, социальный заказ на подготовку специалистов. С этой целью вводятся дополнительные подготовки и специализации, например, в области иностранного языка, информатики, туристско-краеведческой деятельности, изобразительной деятельности и дизайна, коррекционно-развивающего обучения и т. д.

Таким образом, реализация регионального компонента в образовательном пространстве колледжа способствует социальной и профессиональной мобильности будущих педагогов, повышению конкурентоспособности выпускников в соответствии с запросами регионального рынка труда.

Литература

1. Абрамов, Ю. Ф. Регионология [Текст] : учеб. пособие / Ю. Ф. Абрамов, И. А. Кардонова. – Иркутск : изд-во ИГУ, 2005.

2. Назиров, С. Я. Развитие систем педагогических инноваций в национально-региональном компоненте содержания образования [Текст] / С. Я. Назиров // Среднее профессиональное образование. – 2005. – № 4.

3. Польшкая, И. Н. Культурологический подход в образовании и воспитании личности школьника – основа национально-регионального компонента [Текст] / И. Н. Польшкая // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2008. – № 2.

ТОЛЕРАНТНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ

СИНТЯЕВА Г. А.

г. Челябинск, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования

Рассмотрение толерантности позволяет глубже понять ее общезначимость и ценность не только в моральном смысле, но и в правовом. В моральном – это принадлежность к общечеловеческим ценностям, самоопределенность и открытость человека в коммуникационном дискурсе с поиском достижения согласия ненасильственными способами и методами. В правовом – правовая защищенность человека, предоставление каждому возможностей для экономического и социального развития без какой-либо дискриминации. Чтобы сделать общество более толерантным, государствам следует ратифицировать существующие международные конвенции о правах человека, и если

это необходимо, разработать новое законодательство с целью обеспечения в обществе равноправного подхода и равенства возможностей для всех групп и отдельных людей.

Востребованность толерантности и поиск или создание вокруг себя толерантных отношений является характеристикой демократической личности. Демократическая личность формируется в процессе «нормальной» социализации и характеризуется отсутствием этнических предрассудков, широтой мышления, толерантностью, признанием равенства людей, открытостью, низким уровнем тревожности, приоритетом рационального начала, активной жизненной позицией и чувством ответственности за других. Исходя из этого, толерантность как норма легального поведения для человека на первое место выдвигает такие характеристики, как мировоззренческая и психологическая открытость; стойкость и мужество при определенном выборе или принятии какого-либо решения; дисциплинированность и ответственность, знание моральных норм.

Взаимосвязь морали и права осуществляется через институт прав человека, что обуславливается наличием следующих фактов:

- концепция прав человека выступает в качестве прямого следствия идеи о прирожденных и неотчуждаемых, естественных правах;
- применение многочисленными странами Всеобщей Декларации прав человека, несмотря на ее рекомендательный характер, указывает на ее не только правовую, но и нравственную значимость;
- в правах человека выражается общеморальный подход к человеку, отношение к нему как к автономной и самостоятельной личности, свободной и равноправной.

В силу того что все общечеловеческие этические нормы, сконцентрировавшие в себе всеобщие идеи свободы и гуманизма, должны быть органически включены в правотворческий процесс, они присутствуют в нормах права. Например, Д. Ж. Валеев, этические модели правового поведения рассматривает в двух аспектах: 1) этические модели правотворчества; 2) этические модели правоприменения. Исходя из этого, толерантность как модель социального поведения, с одной стороны, должна вырабатываться законодательными органами государств, а с другой – быть нормой поведения для каждого члена общества. Она существует не только как декларация желаемого, а как потребность, без которой нельзя строить «нормальные» гуманистические отношения между людьми.

Основным критерием поведения для человека, который сопротивляется внешнему миру (при наличии активной позиции), является

наличие таких сглаживающих конфликты принципов, как ненасилие, диалог, взаимопонимание и толерантность. Поиск компромиссных решений включает в себя и осознание допустимости нравственного несовершенства человека.

Следует обратить внимание на проблему практического решения вопросов поведения человека. Особенно это касается поведения в коллективах, в которых люди вынуждены участвовать и как-то согласовывать действия друг друга, при наличии существующего многообразия взглядов на мир и общественно-политической принадлежности. Данная позиция получила развитие в работах С. В. Мейена, выдвинувшего новый этический принцип – принцип сочувствия. Суть его состоит в следующем: взаимодействие между людьми требует не только понимания четких оснований позиций у человека, но и разделить его чувства – встать на позицию сочувствия. Принцип сочувствия требует пристального внимания к исходным позициям оппонента. Данный принцип (принцип сочувствия) тесно связан с традиционным принципом общечеловеческой морали: «Не делай другому то, чего ты не хотел бы для себя». Сочувствие начинается с проявления интереса к другим (другому), а также с любопытства к инакомыслию.

Отношения, основанные на консенсусе, строятся на фундаментальных принципах и нормах. Прежде всего, это добровольность признания субъектами друг друга в качестве участников общественных отношений. Решающим выступает фактор взаимной полезности, предполагающий взаимную заинтересованность сторон, уважение и учет их интересов, в частности, способность жертвовать частью собственных интересов ради максимизации общего блага. Подобный элемент заложен как в практической сфере действия, так и в сфере коммуникаций и, как следствие – характеризует толерантные отношения. В них существенную роль играют принципы доверия, уважения, доброжелательности, равенства, свободы выбора. Участники их равноправны в выборе путей и средств достижения общей цели, следуя принципу невмешательства и сохраняя самостоятельность. Предполагается обоюдная ответственность за общее дело, что придает им характер бескорыстия и солидарности. Перевес формальных моментов облегчает взаимодействие и общение, нивелируя личные симпатии, антипатии, неприязнь и т.п. моменты. Как следствие этого, принципами, характеризующими сущность «совершенного» (носителя идеала) человека являются: 1) принцип фундаментализма (непримиримости); 2) принцип компромисса; 3) принцип арбитража (нейтрализации); 4) принцип конвергенции (синтеза).

Первый проповедует культ победы. Принцип компромисса предполагает поиск взаимных уступок и готовность в чем-то отступить от каких-то нормативов борющихся идеалов. Принцип арбитража означает взаимную нейтрализацию альтернативных идеалов и передачу выбора «третьей силе». Принцип конвергенции требует для выхода из критической ситуации формирования нового идеала на основе синтеза борющихся идеалов. Успех в использовании того или иного принципа в качестве уравнивающей силы зависит от соотношения сил между носителями идеалов, в частности враждебных.

Таким образом, актуальность исследования толерантности в контексте современной модели образования обусловлена поиском новых путей образования, направленных на создание условий, необходимых для проведения исследования в области социального взаимодействия личности с окружающим миром, выявления особенностей ее протекания, позволяющих определить новые акценты в модернизации дополнительного профессионально-педагогического образования в контексте современной модели образования, ориентированной на инновационное развитие экономики.

РАЗДЕЛ 3

Инновации как атрибут современного образования. Организация инновационной деятельности в образовательном учреждении

НАУЧНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ – ФОРМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ И СЕМЬИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА, НАПРАВ- ЛЕННОГО НА ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ.

ОРЛОВА Л. Б.

г. Сатка, Муниципальное образовательное учреждение средняя
общеобразовательная школа № 14

В любой сфере деятельности стремятся достичь максимально возможного качества этой деятельности. Естественно, что это явление наблюдается и в сфере образования.

Проблема качества знаний относится к одной из самых актуальных, но мало разработанных в современной педагогике. В основном при педагогическом понимании качества знаний чаще всего исследователи отталкиваются от философской категории качества. Это правомерно, но совершенно очевидно, что требуется педагогический аспект разработки данной проблемы. Каждый заинтересован в обеспечении качества образования. Но из-за отсутствия единого мнения в том, что под этим подразумевается, возникает множество споров.

Каждый субъект образовательного процесса (педагог, учащиеся, родители, администрация и пр.) заинтересован в обеспечении качества образования. Качеству приписываются разнообразные, часто противоречивые, значения: для учителей качество может означать наличие качественного учебного плана, обеспеченного учебными материалами; для учащихся качество образования, несомненно, связывается с внутришкольным климатом; для бизнеса и промышленности качество образования соотносится с жизненной позицией, умениями и навыками, знаниями выпускников; для общества качество связано с теми

ценностными ориентациями и более широко – ценностями обучающихся, которые найдут свое выражение, например, в гражданской позиции, в технократической или гуманистической направленности их профессиональной деятельности. Возникает вопрос: как родители оценивают качество знаний своих детей? Ведь именно родители больше всех должны быть заинтересованы в образовании ребенка. В большинстве случаев, родители соотносят качество образования с развитием индивидуальности их детей. Но оценивают вполне традиционным способом: берут дневник и смотрят, какие оценки получил ребенок. Если оценки положительные, то в силу занятости и других объективных причин, родители на этом успокаиваются и считают, что у ребенка все нормально. Если они видят отрицательные оценки – двойки и тройки, они садятся и занимаются с ребенком дополнительно, те, у кого есть возможности, нанимают репетитора, то есть включают в полноценное воспитание своих детей, и в первую очередь, в процесс их образования. Многих педагогов волнует вопрос: почему родители начинают участвовать в образовании детей только тогда, когда ребенок начинает приносить плохие оценки? Как привлечь родителей к образованию неотстающего ребенка? Как заинтересовать родителей не только в хороших оценках, но и в воспитании небезразличной, активной, мыслящей личности? Для этого необходимо найти дополнительные формы образовательной деятельности, в которых школьники могли бы принять участие вместе с родителями.

Одной из таких форм является исследовательская деятельность в рамках школьного научного общества. Научное общество учащихся функционирует в нашей школе много лет, но отделение для начальной школы появилось недавно. Вот уже три года ученики младших классов участвуют в конкурсе «Мой первый доклад». Задачи конкурса: развивать умения и навыки исследовательского поведения, научное мировоззрение учащихся начальных классов, формировать универсальные способы учебной деятельности: саморазвитие, самоорганизацию, самоконтроль и самооценку у учащихся при проведении исследования, создать условия для развития творческих способностей учащихся начальной школы. Исследование с точки зрения обучающегося это возможность максимального раскрытия своего творческого потенциала. Это деятельность, которая позволит проявить себя индивидуально или в группе, попробовать свои силы, приложить свои знания, принести пользу, показать публично достигнутый результат. Это деятельность, направленная на решение интересной проблемы, сформулированной зачастую самими учащимися в виде задачи, когда результат этой деятельности – найденный способ решения проблемы –

носит практический характер, имеет важное прикладное значение и, что весьма важно, интересен и значим для самих открывателей. Однако, при организации данной работы в начальной школе необходимо учитывать возрастные психолого-физиологические особенности детей младшего школьного возраста. А именно: темы детских работ выбираются из содержания учебных предметов или близкие к ним. Проблема исследования, обеспечивающая мотивацию включения в самостоятельную работу, должна быть в области познавательных интересов ребёнка и находиться в зоне ближайшего развития. Длительность выполнения исследования целесообразно ограничить по времени.

Научное исследование – это познавательная деятельность учащихся, направленная на решение творческой, исследовательской задачи, связанной с предметами и явлениями окружающего мира. Ученик начальной школы, в силу своих возрастных особенностей, не в состоянии выполнить такую сложную работу самостоятельно, без помощи родителей.

На первом этапе ученик изучает теоретические аспекты, подбирает интересные факты, связанные с выбранной темой. Для ребенка 7 – 9 лет сделать это самостоятельно практически невозможно. И помощь родителей в такой ситуации трудно переоценить. Провести эксперимент, зафиксировать результаты – все это совместная деятельность родителей и детей. На этом этапе очень важно взаимопонимание, эмоциональный контакт между детьми и родителями, взаимодействие ребёнка и взрослого друг с другом.

Объектная область и предмет исследования для каждого маленького исследователя подбирались индивидуально, с учетом интересов ребенка.

Третьеклассник Алеша О. часто переживал, что температура тела постоянно меняется и поднимается до 37 градусов, он очень боялся заболеть. Я предложила Алеше принять участие в исследовании. Так родилась тема «Суточные колебания температуры тела». Определили цель исследования: «Проверить изменяется ли температура тела человека в течение суток и что влияет на эти изменения». При подготовке исследования Алеше необходимо было выяснить, какая температура тела считается нормальной, при каких условиях она может подниматься и опускаться, какие последствия для организма могут вызвать переохлаждение и перегрев. Из книги рекордов Гиннеса Алеша выписал интересные случаи, связанные с повышением и понижением температуры тела человека. Неожиданным для Алексея стало и то, что у разных внутренних органов одного человека температура тоже колеблется в пределах нескольких градусов. В процессе изучения этого во-

проса, Алеше стало так интересно, что он сам предложил записать температуру тела различных животных и сравнить ее с температурой тела человека. Следующим этапом стало определение условий, при которых следовало измерять температуру. Мы решили, что фиксировать температуру необходимо до и после ежедневных процедур. Например, до и после сна, до и после купания, до и после игры на компьютере, до и после физической нагрузки и т. д. Для более точных измерений мы воспользовались переносной лабораторией «Архимед». Целые сутки Алеша вместе с мамой измеряли температуру, записывали результат. Результат эксперимента стал неожиданным для мальчика. Он убедился в том, что температура тела человека действительно изменяется в течение суток. Получается, что температура в районе 37°C является для нас абсолютно нормальной. Вероятнее всего это связано с особенностями нашего организма и его деятельности. Алеше пришлось признать, что патологических изменений в повышении температуры тела человека в пределах 37°C нет, такая температура не говорит о том, что в нашем организме развивается болезнь. Можно не волноваться и жить нормальной жизнью.

Ученик второго класса Артем Д. часто приходил в школу одетым не по погоде. Мама Артема жаловалась, что сын не хочет одевать теплые вещи, вследствие чего замерзает и часто болеет. Для Артема я предложила тему «Теплоизоляция и теплоизоляционные материалы». Целью его исследования стало изучение того, какой материал лучше сохраняет тепло, а какой – хуже. При подготовке к исследованию Артем прочитал о том, что такое теплоизоляция, для чего она нужна и где применяется. Ребенок с удивлением узнал о том, что человек в своей жизни очень широко использует теплоизоляционные материалы, для своей пользы использует те или иные свойства материалов. Для проведения исследования Артем взял те материалы, которые были легкодоступны: шерстяной и хлопчатобумажный носки, шерстяные шапку и свитер, пуховый платок, землю, стекловату, пенопласт и т. д. В одинаковые баночки Артем вместе с родителями налил горячую воду, измерил ее температуру, завернул в разные материалы и оставил на два часа. Потом снова измерил температуру и записал результаты. Итоги исследования стали неожиданными для Артема. Оказалось, что шерстяные носки, свитер и шапка очень хорошо сохраняют тепло. Именно поэтому мама так настойчиво одевает их на сына в холода. А пенопластом рабочие утепляют стены домов при строительстве. В жаркие летние дни носочки одевают не шерстяные, а сделанные из хлопка, потому что хлопковая ткань тепло почти не задерживает. После проведения эксперимента, я часто наблюдала за Артемом. Всю

зиму он одевался в теплый свитер, никогда не забывал варежки, не выбегал на улицу без шапки. Да и болел он этой зимой гораздо реже. Мама тоже осталась довольна экспериментом. Сын перестал спорить по поводу теплой одежды, а недавно призналась, что сама с большим интересом помогала Артему искать информацию о сохранении тепла, измерять температуру воды и с не меньшим чем у сына интересом ждала результатов.

Мама первоклассника Димы М. рассказала, что сын очень гордится профессией своего отца, который уже много лет работает пожарным. В процессе общения выяснилось, что не только отец, но и дед, и даже прадед мальчика были пожарными. Темой исследования Димы стало «Родословная семьи потомственных пожарных Майоровых». Мама с сыном активно собирали фотографии предков, спрашивали дедушку о работе в пожарной части, искали сведения о прадеде, участнике Отечественной войны, родоначальнике династии Майоровых. Мама, закончившая художественную школу, нарисовала на листе ватмана генеалогическое древо семьи, на котором были показаны не только фотографии четырех поколений, но и помещены изображения орденов и медалей каждого из них. В работу также была включена информация по истории пожарной службы в России и в Саткинском районе.

На следующем этапе юный исследователь готовит выступление на классном конкурсе. Для ученика начальной школы очень сложно выступать даже перед небольшой аудиторией. Многие дети, отвечая у доски, испытывают страх и неуверенность. Еще сложнее отвечать на вопросы, которые задают не только учитель, но и одноклассники. Поэтому, перед выступлением на школьном конкурсе, каждый маленький исследователь испытал свои ораторские способности в присутствии знакомых ему детей и учителя. Такая «репетиция» помогает при выступлении на школьном этапе конкурса, когда в состав жюри вошли не знакомые детям учителя, присутствовали ученики других классов.

Победитель и призеры школьного этапа становятся участником районного конкурса «Мой первый доклад». Районный конкурс проходит в два этапа. Первый – заочный. Из множества работ, представленных школами всего района, выбираются десять финалистов.

Одна из важнейших задач наших педагогов – воспитать небезразличную, активную, мыслящую личность. Исследовательская деятельность расширяет поле творческого воображения учеников, придавая ему черты научности, развивает эрудицию, формирует умение и навыки поиска и систематизации новых знаний, а также критичность

и логичность мышления. Младший школьник учится наблюдать, выявлять главное и отсекаать второстепенное. Самое решающее звено в этом процессе – учитель. Из носителя знаний и информации, всезнающего оракула, учитель превращается в организатора деятельности, консультанта и коллегу по решению проблемы, добыванию необходимых знаний и информации из различных (может быть и нетрадиционных) источников. Работа над исследованием позволяет выстроить бесконфликтную педагогику, вместе с детьми и их родителями вновь и вновь пережить вдохновение творчества, превратить процесс образовательный процесс из скучной принудилки в результативную созидательную творческую работу.

При оценке успешности обучающегося в исследовании необходимо понимать, что самой значимой оценкой для него является общественное признание состоятельности (успешности, результативности). Положительной оценки достоин любой уровень достигнутых результатов. Оценивание степени сформированности умений и навыков проектной и исследовательской деятельности важно для учителя, работающего над формированием соответствующей компетентности у обучающегося. Взаимодействие учителя и родителей, при проведении научного исследования младшими школьниками, имеет целью создание условий для получения детьми более качественного образования, развития умения применять полученные знания в жизни, усиления межпредметных связей.

Станут ли наши ученики участниками финала пока неизвестно. Но уже сейчас понятно, что участие в конкурсе не прошло для них бесследно. Дети стали более уверенно отвечать у доски, научились не паниковать, когда им задают вопросы. И, конечно бесценно общение родителей и детей, их совместная деятельность по проведению эксперимента. Каким волнением светились глаза мамы Димы, когда, сначала заикаясь, потом более уверенно мальчик рассказывал о своей семье. Как дрожали от волнения руки мамы Артема. И с какой гордостью смотрели родители на своих детей, таких маленьких, но уже таких серьезных.

Литература

1. Матрос Д. Ш. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга [Текст] / Д. Ш. Матрос, Д. М. Полев, Н. Н. Мельников. – М. : Педагогическое общество России, 2001.

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА КОЛЛЕКТИВА

СПИРИДОНОВА А. В.

г. Чита Забайкальского кр., Читинский педагогический колледж

Одной из задач комплексной модернизации образования является осуществление стратегии «выращивания» инновационного кадрового ресурса. Создатели теории управления знаниями (П. Друкер, И. Нонака, М. Поланы, К. Э. Свейби и др.) исследовали процесс превращения знаний как интеллектуального капитала личности в компетенции (квалификации) на основе их практического применения в профессиональной деятельности. Инновационная деятельность учреждения профессионального образования реализуется, как правило, в трех плоскостях: структура управления, модульные программы обучения с ориентацией на компетенции и формирование исследовательской культуры. Сущность инновационного потенциала педагогического коллектива колледжа заключается в его способности к саморазвитию и реализации инновационных идей, проектов и технологий. Основными направлениями инновационной деятельности колледж являются:

- обеспечение теоретической готовности педагогического коллектива к освоению новшеств;
- обеспечение мотивационной готовности педагогического коллектива к освоению новшеств;
- создание информационного банка данных современных образовательных технологий;
- совершенствование системы научно-методической работы, многоуровневая организация данной работы;
- изучение и распространение эффективного опыта педагогических работников;
- рождение новой практики или новой парадигмы исследований и разработок.

Формирование исследовательской позиции педагога, способного реализовать свою поисковую активность, определяет обновление созданного в Читинском педагогическом колледже научно-методического пространства и расширение его до социокультурного пространства, которое находится в постоянной динамике, гибко и адекватно реагируя на социальный заказ, потребности рынка. Колледж на протяжении 10 лет работает в режиме опытно-экспериментальной деятельности, которая объединяет педагогов, занимающихся инициа-

тивными научными исследованиями в творческие группы, интегрируя деятельность творческих лабораторий единой поисковой активностью. Стратегической ориентацией российского педагогического среднего профессионального образования является обеспечение качества подготовки выпускников. Главная функция экспериментальной деятельности педагогов – исследовательская, однако главная задача педагогического эксперимента – повышение качества образовательного процесса.

В целях формирования и раскрытия творческого потенциала студентов около 80 % преподавателей внедряют инновационные, проектные, информационные технологии, цифровые образовательные ресурсы, Интернет-технологии, апробируют и широко используют современные интерактивные методы обучения: тренинги, дискуссии, деловые и ролевые игры. Среди ожидаемых результатов реализации проекта «Социокультурная среда колледжа как фактор становления культурного мира студента» мы заявляем сформированность субъектной позиции личности, развитие потребности в самореализации и творческой деятельности, что осуществляется в созданной в настоящее время в колледже сети творческих объединений студентов под руководством преподавателей-участников экспериментальной деятельности.

Целью вновь созданной краевой экспериментальной педагогической площадки «Формирование гражданских, патриотических качеств будущего учителя физической культуры, организатора казачьего движения» является теоретическое обоснование, разработка и апробирование программы формирования патриотических, гражданских качеств будущих учителей физической культуры, руководителей казачьего движения. Площадка интегрирует деятельность преподавателей всего колледжа, позволяя вовлечь в исследовательскую деятельность новых преподавателей, а также расширяет сеть студенческих сообществ.

Важнейшим условием эффективности системы контроля и оценки результатов исследовательской деятельности педагога является задача отслеживания продвижения преподавателя в развитии его педагогического потенциала. Незаменимую помощь в этом оказывает портфолио преподавателя. С итальянского языка слово «portfolio» переводится просто как портфель. Для наших педагогов портфолио это рабочая папка, содержащая многообразную информацию, которая показывает их достижения, в том числе и в исследовательской деятельности. С целью стимулирования научно-поисковой, инновационной творческой деятельности преподавателей, в колледже проводится

конкурс «Методическое портфолио преподавателя», в котором принимают участие преподаватели, демонстрируя авторский подход к разработке методического портфолио, заявляя свое педагогическое кредо, демонстрируя владение педагогическими реалиями в ходе открытых занятий. На наш взгляд, участие педагога в профессиональном конкурсе удовлетворяет потребность педагога в самоактуализации в реальной педагогической деятельности. Педагог «строит себя» в сфере исследовательской деятельности, ориентируясь на развитие своего педагогического потенциала.

Применяемые нами организационно-деятельностные и организационно-мыслительные технологии направлены на формирование нового качественного состояния педагогического потенциала педагога. Примером являются постоянно действующие профессиональные объединения. Школа молодого педагога – это объединение начинающих преподавателей, являющихся активными участниками методических семинаров «Современные технологии обучения», мастер-классов, организаторов и участников конкурсов педагогического мастерства среди студентов и молодых педагогов.

С целью совершенствования профессиональной компетентности преподавателей, обобщения и представления опыта на обсуждение своих коллег, распространения результативных образовательных технологий в колледже действует Клуб профессионалов, являющийся авангардной группой в исследовательской деятельности преподавателей, ибо Клуб объединяет руководителей творческих лабораторий, творческих групп, экспериментальных площадок, преподавателей, осуществляющих индивидуальные проекты.

Большое внимание в колледже уделяется сопровождению развития педагогического потенциала преподавателя посредством составления индивидуального маршрутного листа преподавателя. Проследим траекторию развития педагогического потенциала молодого преподавателя О. В. Гулеевой : член ШМП с 2005 года, руководитель студенческого профсоюза в 2007 г, член лаборатории «Мониторинг качества образования» с 2007 г. Выявление проблемы при составлении индивидуального маршрутного листа преподавателя подводит его к теме исследования «Формирование педагогической рефлексии студента», поступлению в аспирантуру в 2008 г. Молодой педагог руководит деятельностью студенческого научного общества, готовится к защите кандидатской диссертации.

В 2009 г колледж принимает на работу свою выпускницу специальности «Иностранный язык» молодого преподавателя Т. В. Попову, которая активно включается в деятельность лаборатории «Мультиме-

диа в образовании». Выстраивание индивидуальной маршрутной траектории подводит преподавателя к защите исследовательского проекта на краевом конкурсе культурно-образовательных инициатив и получению статуса педагога-исследователя. Молодой педагог занимается сопровождением исследовательской деятельности студентов в русле своей темы.

Методология научно-исследовательской деятельности студентов в учебно-воспитательном процессе базируется на реализации курса «Основы исследовательской деятельности студента», работе НСО, цель которого: выявление и развитие индивидуальных способностей и познавательных интересов студентов, а также формирование позитивного творческого мышления студентов.

Совместная деятельность преподавателей и студентов в творческих лабораториях, участие студентов в научном студенческом обществе дают следующие результаты:

1. Повышение уровня написания и защиты студентами выпускных квалификационных работ (средний бал защиты ВКР по специальностям 4 балла.).

2. Положительная динамика участия студентов в научно-практических конференциях различного уровня: внутриколледжных ежегодных НПК – 366 студентов, в конференциях регионального уровня – 82 студента (2006-2009 г.).

Среди перспективных направлений развития НИР студентов является сотрудничество с городским НОУ посредством осуществления студентами колледжа рецензирования работ школьников, консультирования, участия в НПК школьников г. Читы.

Литература

1. Волохин, А. В. Инновационная модель довузовского профессионального образования в условиях государственно-частного партнерства [Текст] : дис. ... канд. пед наук : 13.00.08 / А. В. Волохин. – М., 2009.

2. Инновационный потенциал педагогического коллектива [Электронный ресурс] // <http://www.zam.resobr.ru>.

ИННОВАЦИИ КАК АТТРИБУТ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

МЕЛКОМУКОВА И. Ш.

г. Магнитогорск, Муниципальное общеобразовательное учреждение
Средняя общеобразовательная школа №54 с углубленным изучением
предметов художественно-эстетического цикла

Сегодня информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) проникают во все сферы жизни человека. И именно поэтому они могут быть с успехом применены для повышения эффективности внеучебной и внеклассной деятельности школьников, в организации разнообразных профилактических мероприятий.

В образовательной среде ИКТ являются средством для повышения уровня и качества образования, выявления эффективных форм и методов воспитания для самообучения и получения доступной информации.

Внеурочная работа в школе является существенным элементом образа жизни учащихся, классных руководителей, профессиональной деятельности учителей и руководства учебного заведения.

В настоящее время в рамках Национального проекта «Образование» одним из приоритетных направлений является усиление роли классного руководителя в школе.

Внедрение ИКТ во внеурочную деятельность – это не только повышение интереса учащихся и их наставников, это именно тот ресурс, который необходимо использовать для активизации воспитательной работы в современных условиях.

Анализируя эффективность использования ИКТ, можно уверенно говорить, что в школе накапливается опыт обеспечения управления воспитанием на основе информационных технологий: портфолио классного руководителя и классного коллектива, диагностика и мониторинг деятельности классных руководителей с целью определения условий, способствующих повышению эффективности их работы, определения уровня развития класса и отдельной личности.

Использование ИКТ в воспитательной работе сейчас не только весьма актуально, но и чрезвычайно востребовано: значительно повысился интерес классных руководителей в использовании новых технологий, возросла заинтересованность детей в олимпиадах, конкурсах и проектах, активизировалась работа по созданию портфолио учеников и учителя.

Так, в городском конкурсе «Самый классный Классный», вот уже несколько лет подряд классные руководители нашей школы по-

лучают призовые места, каждый год наши ребята принимают участие в ряде районных, городских и международных конкурсах с применением ИКТ, уже восемь лет выпускается электронная школьная газета «Страна Детства»

Ни одно школьное мероприятие не обходится без применения ИКТ. Растет интерес школьников к участию в районных, городских конкурсах с использованием ИКТ; в школьных тематических конкурсах презентаций; все чаще классные руководители используют ИКТ в проведении классных часов, родительских собраний и внеклассных мероприятий; каждый классный руководитель работает над созданием методической копилки; классный руководитель работает над созданием электронного банка «Портфолио школьника»; расширяется использование ИКТ и в профилактической деятельности.

Ежегодно, совместно с учащимися, в школе проводятся научно-практические конференции по различным направлениям, где использование ИКТ является обязательным. Ученики старшего и среднего звена широко используют в своей деятельности мультимедийные презентации, материал для которых находят в сети Интернет и школьной медиатеке.

Результатом вышеназванного совместного творчества и эффективности использования ИКТ является создание функционирующего сайта школы, который представляет собой важнейший инструмент работы школы с учащимися и их родителями, учителями, коллегами других школ, жителями микрорайона, обеспечивает взаимодействие с социальными структурами, то есть обеспечивает вхождение в единое информационное пространство школы и города.

Таким образом, целью создания и функционирования сайта является развитие единого образовательного информационного пространства школы, что решает сразу несколько задач:

- систематическое информирование участников образовательного процесса о деятельности школы;
- презентация достижений учащихся и педагогического коллектива школы, её особенностей, истории развития, реализуемых образовательных и воспитательных программ, формирование позитивного имиджа;
- демонстрация опыта деятельности и достижений, творческой активности педагогов и учащихся школы.

Большое внимание уделено вопросам целевой аудитории сайта школы, его информационным адресатам: родителям, учащимся, педагогам, партнерам образовательного учреждения.

Благодаря школьному сайту мы можем быть в курсе всех новостей, познакомиться с документами, получить ответ на интересующий вопрос, объединиться для проектной работы учащихся и педагогов.

И хотя компьютерная техника – это всего лишь «железо», но именно оно сегодня является тем инструментом, который помогает максимально эффективно и доступно использовать ее для решения стратегической цели: создания условий внедрения инноваций как незаменимого и необходимого атрибута современного образовательного учреждения, «без которого и непонятно как раньше обходились».

РАЗДЕЛ 4

Условия системного внедрения информационных и коммуникационных технологий в сфере образования

ОТВЕТ УЧИТЕЛЯ НА ВЫЗОВЫ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

КОРЧАЖКИНА О. М.

г. Москва, Центр образования № 1678

Информационное общество, пришедшее на смену индустриальному и поставившее перед своими членами огромное число гуманитарных проблем, подчас «ведёт себя» настолько требовательно, если не сказать агрессивно, что иначе как вызовами эти проблемы назвать нельзя.

Одним из основных гуманитарных признаков современного общества является не просто возрастание роли научного знания, а скорость и качество трансляции этого знания в виде различных цифровых информационных ресурсов по электронным каналам связи. Уровень осуществляемой таким образом коммуникации выступает как основной фактор социального развития стран и народов и может служить базой для прогнозирования социальных процессов в обществе. Более того, столь всеобъемлющая сфера общественного развития как образование не может рассматриваться без учёта гуманитарных процессов, протекающих в современном обществе. И качество работы учителя, преподавателя, педагога, воспитателя, получивших в новой реальности новые функции и новую степень ответственности, рассматривается с иных позиций и оценивается с учётом иных критериев. Что это за критерии, и готов ли современный учитель ответить на вызовы информационного общества?

На самых первых этапах становления информационного общества в педагогическом сообществе бурно обсуждался вопрос о том, не заменит ли компьютер учителя и не пора ли нам всем на пенсию. По-

сколькo учитель перестал быть единственным источником знаний для учащихся, способных самим найти, «добыть» эти знания в Сети и на различных электронных носителях информации, учителю приписывалась чисто техническая роль – навигатора знаний, который в лучшем случае будет «человеческим» ассистентом компьютера. Основной ошибкой подобной точки зрения является подмена понятий: учащиеся самостоятельно в состоянии «добыть» не информацию, а тем более не знания, а данные, которые могут превратиться в знания только после совершения над ними мыслительных операций: адекватного восприятия, оценки, интерпретации и усвоения. Неопытному уму пройти весь этот цикл преобразования данных в информацию, а затем в знания – непросто, а в большинстве случаев вообще не под силу. И здесь роль учителя не снижается, а наоборот – возрастает: она меняется и качественно, и количественно.

Проанализируем с рассматриваемых позиций ряд гуманитарных составляющих современного информационного общества, имеющих значение для сферы образования. Они включают следующие аспекты [1, с. 48] :

- поддержку позитивных тенденций в информационном образовательном пространстве, а именно: способов формирования предметных компетентностей, интегрированных с информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ); способов обращения учащихся с объектами познания, представленными в цифровой форме (технологий работы с информацией); передачу накопленных поколениями знаний и опыта с помощью новых технологий; обеспечение Интернет-безопасности;

- преодоление негативных последствий информатизации образования: Интернет- и игровой зависимости, разрыва между поколениями, опасности ухода в виртуальный мир, подмены реальных ценностей виртуальными, усреднённых массовых представлений о добре и зле, фетиша успешной личности, стремления к «выгодному» знанию и др.

Как видим, негативные гуманитарные тенденции, порождаемые информационным обществом, превалируют над позитивными, и поэтому именно они в первую очередь выступают вызовами, бросаемыми учителю информационным обществом. Отсюда ответственность педагога за их преодоление или хотя бы нивелирование, поскольку только в процессе активной познавательной деятельности под руководством компетентного специалиста незрелая личность учащегося в состоянии справиться с агрессивной информационной средой, в кото-

рую она с радостью погрузилась, сама не осознавая уровень подстерегающей её опасности.

С другой стороны, позитивные гуманитарные тенденции информатизации образования также можно рассматривать как своего рода вызовы учителю, поскольку решение этих задач ему необходимо осуществлять в процессе своей педагогической деятельности. Учитель должен владеть способами формирования предметных компетентностей учащихся с помощью новых технологий, равно как и способами развития их метапредметных компетентностей, интегрированных с ИКТ. Основной из важнейших метапредметных компетентностей является овладение современными технологиями работы с информацией, представленной в различной форме – информационными массивами, гипертекстами, базами данных, программными средами, виртуальными лабораториями и пр.

Таким образом, вызовы информационной эпохи требуют от учителя переоценки своего профессионального статуса и своей роли в образовательном процессе не только с точки зрения технической или технологической, а преимущественно с чисто гуманитарных позиций. Бесспорно, в подавляющем большинстве случаев наши ученики технически более грамотны, чем мы. Однако, как писал в своей книге «Понимание Медиа : Внешние расширения человека» канадский филолог и исследователь средств коммуникации Маршалл Маклюэн, приводя слова Э. Дж. Либлинга [2, с. 25] : «человек не свободен, если он не может видеть, куда он идёт, пусть даже у него есть ружьё, которое поможет ему туда добраться».

Наши учащиеся, вооружённые мощью новых технологий, часто слепы и поэтому несвободны, даже не осознавая этого. Свободным может считаться тот, кто одинаково уверенно выбирает формы коммуникации и способы обращения с электронными ресурсами, не являясь рабом только одних или других способов. Поэтому задача учителя – предоставить учащимся свободу выбора своей деятельности в информационном образовательном пространстве в зависимости от конкретных условий обучения.

В каком случае учитель сможет справиться с подобной нелёгкой задачей и дать ответ на вызовы информационного общества? Только если он сам как зрелая личность, член информационного общества, не ограничен в выборе способов и средств коммуникации и обращения с информационными ресурсами. Отсюда напрашивается вывод: в информационном обществе основное значение педагогической деятельности учителя состоит не в его знаниях и опыте, а в зрелости его личности, позволяющей строить все уровни своих профессиональных от-

ношений, опосредованных современными средствами коммуникации, с учётом гуманитарных, то есть общечеловеческих ценностей. Ценностей, которые не заложены в базы данных и которые учащиеся сами не могут «добыть», переработать и присвоить как интеллектуальные или морально-этические достижения.

Поэтому в информационном обществе личность учителя и как профессионала, и как человека приобретает особое значение. Его роль как навигатора состоит не в техническом сопровождении учащихся – движении по электронным каналам связи, а в поиске гуманитарных ориентиров информационного общества, ослепляющего своими глубинами и горизонтами. Ориентиров, которые помогут незрелым умам наших учеников обрести свободу от новейших средств коммуникации за счёт их разумного использования, далёкого от одержимости и пристрастий.

Литература

1. Корчажкина, О. М. Профессиональная деятельность учителя в условиях информатизации образования [Текст] : научно-методический сборник / О. М. Корчажкина. – М. : ГЛОССА-ПРЕСС, 2010. – 398 с.

2. Маклюэн, Г. М. Понимание Медиа: Внешние расширения человека [Текст] / Г. М. Маклюэн. – М. : «Гиперборея», «Кучково поле», 2007. – 464 с.

ИКТ-СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

ТРОФИМОВА В. В.

г. Братск Иркутской обл., Братский педагогический колледж № 1

Вхождение человеческой цивилизации в информационное общество предъявляет принципиально новые требования к подготовке будущего педагога, а именно: готовность к самостоятельной информационной деятельности, к инновационным образовательным процессам. На место пассивного потребления информации ставится ее поиск, процесс формирования знаний, умение использовать и анализировать имеющийся информационный потенциал для ориентации в ведущих педагогических концепциях и теориях, чтобы на их основе формировать собственное педагогическое мышление. Следовательно, необхо-

можно оптимизировать учебный процесс на основе личностно-ориентированной, субъект-субъектной модели педагогического взаимодействия. В ней преподаватель и студент сотрудничают как равноправные партнеры общения. Задачей становится создание сопровождения студентов в рамках единого образовательного пространства для успешного достижения конечного результата обучения. Как следует из анализа педагогических исследований (Д. Н. Петровой, В. И. Богославского, Н. Ф. Радионовой и А. П. Тряпицыной), посвященных проблеме сопровождения, единой терминологической определенности в трактовке этого понятия в педагогике на сегодняшний день не существует. В работах исследователей можно выделить две концептуально отличительные позиции:

- сопровождение как особым образом организованное взаимодействие, обеспечивающее благоприятные условия для развития обучаемых;
- сопровождение как специфический вид профессиональной деятельности специалиста (педагога или психолога).

При этом Л. Н. Бережновой подчеркивается, что это специально организованный и контролируемый системный процесс, а поскольку колледж – это профессиональная образовательная среда, то и речь здесь будет идти в первую очередь о развитии личности в рамках определенной специальности.

Особенно актуальной проблема сопровождения является при формировании у студентов профессиональных умений для освоения будущей профессии, ведь конкурентоспособность человека на рынке труда во многом зависит от правильности выбора профессии, способности овладевать новыми технологиями, адаптироваться к изменяющимся условиям труда.

Использование информационно-коммуникационных технологий для сопровождения образовательного процесса открывает новые возможности для развития у студентов интереса к будущей профессии, формирования необходимых профессиональных качеств и умений. Под информационно-телекоммуникационным сопровождением учебного процесса будем понимать «осознанный системный процесс совместно-распределенного взаимодействия его субъектов в ИКТ-насыщенной среде».

В свою очередь, «Информационно-коммуникационная среда» – совокупность условий, обеспечивающих осуществление деятельности пользователя с информационным ресурсом (в том числе распределенным информационным ресурсом) с помощью интерактивных средств информационных и коммуникационных технологий и взаимодейст-

вующих с ним как с субъектом информационного общения и личностью. ИКТ-насыщенная среда, включает в себя следующее:

- наличие локальной сети, в которой находится ряд ресурсов с образовательным и информационным материалом и к которой могут получить доступ студенты, преподаватели;
- личные ИКТ-ресурсы, приносимые студентами из дома;
- доступ к набору образовательного материала, представленному на различных носителях (включая телевидение, DVD), а также интерактивность в его использовании;
- все возрастающее использование презентационных технологий (таких, как проекторы и интерактивные доски), которые позволяют более эффективно преподавать учебные дисциплины.

Сегодня многие педагоги отмечают снижение познавательной активности студентов. Это связано не только с несформированной учебной мотивацией, но все ещё доминирующими в сегодняшней школе репродуктивными методами обучения. Кроме того, увеличение объема учебного материала приводит к тому, что механического запоминания уже недостаточно, чтобы обеспечить качественную подготовку специалиста. Компетентностный подход, который активно вытесняет знаниевую парадигму из дидактики, требует не столько усвоения информации о чем-либо, сколько умение эффективно применять полученные знания на практике, оценивая своевременность, уместность, целесообразность, что приведет к формированию профессиональной компетентности. В связи с этим ИКТ-сопровождение учебного процесса помогает решить многие из перечисленных выше проблем.

Средства новых информационных технологий позволяют сократить время на добывание знаний. Первый помощник в этом – Интернет. Выполнение заданий на поиск информации о педагогических инновациях в ДОУ, анализ статей по проблемам дошкольного детства, знакомства с сайтами ДОУ помогает решить многие педагогические задачи: освоить приемы самостоятельного поиска новой информации, формировать инициативность, ответственность студентов, способность к сотрудничеству, развивать личностные качества. Но самым главным результатом этих заданий является возможность познакомиться студентов с особенностями профессиональной деятельности воспитателя ДОУ. На основе Интернет-материалов студенты самостоятельно готовят к занятиям, производственной практике слайдовые презентации, видеоклипы, методические материалы, наглядные пособия («Яркий мир игрушек», «Детям об этикете», «Помоги бабушке найти гусей» и др.). Подготовка материалов позволяет оценить свои воз-

возможности и по-другому посмотреть на детей: будет ли им интересно, смогут ли они ответить на вопросы и выполнить предложенные задания.

Хороший эффект в развитии интереса к профессии и освоении профессиональных умений и навыков дает применение мультимедийных презентаций. Включение в занятие мультимедийных презентаций позволяет многократно увеличить его эффективность, так как обеспечивается:

- наглядность и доступность материала (использование цвета, иллюстраций, звука, видеоматериалов, анимации и т.д.);
- материал дается компактно, в оптимальной последовательности, в нем нет ничего лишнего, все работает на достижение целей и задач конкретного занятия;
- материал точно рассчитан по времени;
- повышается интенсивность занятия, усиливается его эмоциональное воздействие на студентов.

Включение в занятия таких видов деятельности как: работа с текстом и изображениями, коллективный просмотр Web-сайтов, создание собственных заданий для занятий, демонстрация цифровых материалов, созданных студентами, использование готовых цифровых образовательных ресурсов позволяет сделать процесс обучения интересным и доступным для каждого студента, сформировать более полное представление о будущей профессиональной деятельности.

При использовании ИКТ в образовательном процессе необходимо отметить степень оправданности их применения на разных формах занятий: на лекциях, практикумах, при подготовке и проведении семинаров при тестировании и контроле знаний. Здесь важно помнить, что главным критерием эффективности занятия является не использование ИКТ, а решение поставленных задач с помощью ИКТ.

Таким образом, компьютерные технологии незаметно и кардинально меняют среду общения и профессиональной деятельности преподавателя и студентов, определяют способы и формы взаимодействия и получения результатов, способствуют осознанию себя в будущей профессии. Использование ИКТ-сопровождения курса дошкольной педагогики дает студентам возможность для размышления о специфике дошкольного образования, участия в создании цифровых материалов для работы с детьми, развития аналитических и проективных умений и обеспечивает развитие и формирование профессиональных умений, необходимых для освоения будущей профессии.

Литература

1. Роберт, И. В. О понятийном аппарате информатизации образования [Текст] / И. В. Роберт // Информатика и образование. – 2002. – № 12, С. 12-13.

2. Роберт, И. В. Толкование слов и словосочетаний понятийного аппарата информатизации образования [Текст] / И. В. Роберт // Информатика и образование, 2004. – № 5. – С. 22-29; № 6. – С. 63-70.

РАЗДЕЛ 5

Проекты совершенствования методического обеспечения образовательного процесса в учреждениях профессионального и дополнительного профессионального образования

ОБ ОБЕСПЕЧЕНИИ РЕЗУЛЬТАТОВ ИТОГОВОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ АТТЕСТАЦИИ СЛУШАТЕЛЕЙ КУРСОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ

РЯБЫШЕВА Е. В., СЕМИЗДРАЛОВА О. А.

г. Челябинск, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования

В ГОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» наряду с программами повышения квалификации работников образования реализуются образовательные программы профессиональной переподготовки работников образования. В настоящее время в связи с объективными тенденциями развития управленческой деятельности, изменениями в образовательной политике и экономике, главными из которых являются: повышение уровня ответственности; постоянное усложнение деятельности руководителя; возрастание скорости принятия управленческого решения; преобразование управления в творческий вид деятельности, требующий от руководителя самостоятельных неординарных действий сообразно прогнозу изменяющихся условий; формирование современного управленческого корпуса системы образования Челябинской области, обновлением должностных инструкций руководителей и заместителей руководителей образовательных учреждений, наиболее востребованной является дополнительная профессиональная программа «Менеджмент в образовании» с присвоением дополнительной

квалификации «Менеджер образования» (для руководителей дошкольных образовательных и общеобразовательных учреждений).

Одним из главных показателей эффективности обучения слушателей курсов профессиональной переподготовки является качество выполнения аттестационной работы и результаты ее защиты на итоговой государственной аттестации.

Итоговая государственная аттестация слушателей проводится в виде подготовки и защиты аттестационных работ (выпускной работы, дипломной работы или дипломного проекта). За последние 3 года в институте сложилась определенная система работы по организации, подготовке и защите выпускных аттестационных работ слушателей.

Для обеспечения положительных результатов государственной итоговой аттестации слушателей в институте созданы соответствующие условия: нормативно-правовые, организационные, информационно-методические, кадровые, психологические.

Для обеспечения нормативно-правовых условий разработана локальная нормативная база, основным назначением которой является определение способов достижения целей, разделение работ между ее участниками и интеграция их усилий (Положение о профессиональной переподготовке работников образования в государственном образовательном учреждении дополнительного профессионального образования «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», «О порядке проведения аттестации слушателей», Положение о выпускной аттестационной работе; приказ Министерства образования и науки Челябинской области о назначении председателя ГАК, подготовке к государственной итоговой аттестации слушателей, проведении государственной итоговой аттестации, закреплении за выпускниками тем аттестационных работ и руководителей (утверждается на заседаниях Ученого совета), допуске слушателей к защите выпускных аттестационных работ, выпуске слушателей, отчет председателя ГАК о проведении итоговой аттестации слушателей, книга учета выдачи дипломов о профессиональной переподготовке).

Таким образом, нормативно-правовые условия достаточны для обеспечения положительных результатов итоговой государственной аттестации выпускников.

Для обеспечения информационно-методических условий подготовки и защиты выпускных аттестационных работ в образовательной программе в цикле дисциплин по выбору слушателей разработана дисциплина «Организация педагогического эксперимента», направленная на формирование у слушателей знаний о содержании и прин-

ципах организации педагогического эксперимента; о планировании и организации опытно-экспериментальной работы в образовательном учреждении; требованиях, предъявляемых к оформлению научной работы и процедуре защиты выпускной работы. В целях обеспечения качества подготовки слушателей к написанию и защите выпускной аттестационной работы содержание дисциплины распределено на четыре созыва (2, 3, 4, 5 созыв), что позволяет последовательно формировать умения слушателя как исследователя и контролировать результаты работы выпускника над темой работы через систему проверки самостоятельных заданий, выполняемых слушателями в межсессионный период. Методическим обеспечением дисциплины является разработанное Д. Ф. Ильясовым (д.п.н., заведующим кафедрой педагогики и психологии) учебное пособие «Педагогическое исследование. – Челябинск : 2007». Для повышения качества подготовки и защиты выпускных аттестационных работ слушателей разработаны методические рекомендации по подготовке аттестационных работ (Ильясов, Д. Ф. Выпускная аттестационная работа [Текст] : методические рекомендации для слушателей курсов профессиональной переподготовки / Д. Ф. Ильясов; Мин-во образования и науки Челяб. обл., Челяб. инт. перепод. и пов. квал. раб. образ. – Челябинск : [б.и.], 2007. – 123 с.). Данное пособие доступно слушателям в библиотеке (15 экземпляров) и в отделе профессиональной переподготовки кадров (5 экземпляров).

На качество итоговой аттестации слушателей влияет обеспеченность образовательного процесса учебно-информационным фондом с грифами Министерства образования и науки Российской Федерации и Учебно-методических объединений (УМО) вузов по программе «Менеджмент». В настоящее время в библиотеке института программа «Менеджмент в образовании» обеспечена на 80 % грифованными учебниками (требования Минобразования России – 60 %) 2007-2009 гг. выпуска.

Для слушателей создан организованный массив книгохранения, обеспеченный информационно-поисковой системой каталогов и картотек. В читальных залах библиотеки и общежития организовано 32 посадочных места.

Для работы с электронными ресурсами в библиотеке имеется 4 компьютера, обеспечивающих бесплатный доступ в Интернет. По каждой дисциплине программы «Менеджмент в образовании» созданы электронные базы данных Интернет-ресурсов.

На официальном веб-сайте института размещена страница «Библиотека», имеющая соответствующие рубрики, помогающие ме-

недждерам сориентироваться в новых поступлениях учебной литературы, пособий и периодических изданиях.

Сотрудниками библиотеки выдаются тематические справки по заявкам слушателей. Собран архив тематических справок по часто запрашиваемым темам, в том числе темам выпускных аттестационных работ менеджеров.

Библиотека выписывает 144 наименования периодических изданий. Подписка на периодические издания осуществляется с учетом отраслевых изданий по профилю образовательных программ (в том числе 25 наименований журналов по дисциплинам программы «Менеджмент в образовании»).

Библиотечный фонд полностью укомплектован изданиями основной учебной литературы по программе «Менеджмент в образовании», вышедшими за последние 3 года: по циклу общепрофессиональных дисциплин – на 100 % (18 наименований по 15 экземпляров), по циклу специальных дисциплин – на 100 % (18 наименований по 15 экземпляров); по циклу специальных дисциплин по выбору студентов – на 100 % (4 наименования по 15 экземпляров).

В качестве приоритетного направления развития электронной библиотеки выбрана функция поддержки образовательного процесса. Исходя из этого, и осуществляется формирование электронной библиотеки с определением приоритетов и форм предоставления информации пользователям. Поэтому в институте разработаны, периодически улучшаются и пополняются электронные образовательные ресурсы (ЭОР), в состав которых входят в электронном виде образовательная программа, Интернет-ресурсы (ИР) и дисковые ресурсы (ДР), что значительно расширяет возможности качественного освоения образовательной программы слушателями, способствует повышению эффективности профессиональной деятельности слушателей, а также повышению качества подготовки и защиты выпускных аттестационных работ. Интернет-ресурсы, так же как и дисковые ресурсы содержат прикладные программы, мультимедийные учебники, конспекты лекций, учебные пособия, мультимедийные презентации и другие электронные методические разработки, библиотеки, справочники, энциклопедии, словари, информационно-правовые и экономические базы.

Пользователям доступен электронный каталог библиотеки, состоящий из следующих баз данных: «Книги» (учебная и учебно-методическая литература), «Авторефераты и диссертации», «Издания сотрудников ЧИППКРО», «Цифровые образовательные ресурсы», «Статьи из периодических изданий», «Учебники». Кроме того, с 2010 года в библиотеке открыт доступ к коллекции журналов по педагогике

и психологии через портал «Научной электронной библиотеки eLIBRARY.RU».

В учебном процессе используются компьютерные программно-методические комплексы и программы. Особое внимание уделяется приобретению прикладного программного обеспечения, предназначенного для решения задач прикладного профессионального характера, в частности, для подготовки и написания второй экспериментальной главы выпускной аттестационной работы. Библиотека и выпускающая кафедра предлагают слушателям образовательной программы «Менеджмент в образовании» компакт-диски (Электронные образовательные ресурсы) со следующим содержанием: «Энциклопедия административной работы в школе», «Профильное обучение», «Приказы по школе», «Должностные инструкции», «Локальные акты», «Охрана труда», «Практикум эффективного управления», электронный архив журнала «Директор школы», «Юридическая энциклопедия директора школы», «Практические советы по эффективному управлению», «Как управлять педагогическим коллективом развивающейся школы», «Воспитательная система школы-интерната».

Выпускающая кафедра, библиотека имеют законодательные, нормативные и методические материалы по вопросам профессиональной деятельности слушателей.

Интернет-ресурсы включают сайт института www.ipk74.ru. Для переписки слушателей со своим научным руководителем при подготовке выпускной аттестационной работы активно используется электронная почта. На сайте института достаточно авторских материалов преподавателей, статей, тезисов, рекомендаций, которые, как правило, используются слушателями при написании выпускной аттестационной работы. Кроме того, сайт включает материалы вышестоящих организаций, основные направления развития сферы образования в областной образовательной системе, а также, что не менее важно, методологические вопросы образования, ставшие последнее время особенно востребованными менеджерами.

Своевременность получения информационной и методической поддержки подготовки слушателей к защите обеспечивается также через страницы официального веб-сайта Института: кафедры управления, экономики и права, отдела профессиональной переподготовки. На странице «Отдел профессиональной переподготовки кадров» размещена полезная информация для слушателей: база данных по преподавателям – научным руководителям выпускных аттестационных работ, организационно-методическое обеспечение (новинки литературы в библиотеке, статьи и публикации преподавателей – научных руко-

водителей), примерные темы выпускных работ, что позволяет сделать выбор темы и научного руководителя обоснованно и своевременно.

Таким образом, информационно-методические условия подготовки и защиты выпускных аттестационных работ достаточны для получения положительных результатов.

Большое внимание уделяется организационным условиям качественной подготовки и защиты выпускных аттестационных работ слушателей. Состав и порядок работы Государственной аттестационной комиссии определяется Положением об итоговой аттестации слушателей по программам дополнительного профессионального образования. Председатель ГАК назначается приказом учредителя – Министерства образования и науки Челябинской области. Для повышения качества процедуры оценки выпускных аттестационных работ слушателей в ГАК в качестве председателя привлекается лицо из числа докторов, кандидатов наук, профессоров соответствующего профиля, крупных специалистов предприятий и учреждений отрасли, в основном государственной формы собственности, являющихся работодателями – потенциальными потребителями кадров данного профиля, не работающий в ГОУ ДПО ЧИППКРО.

Состав комиссии известен слушателям за один месяц до проведения аттестации, что позволяет обеспечить психологическую готовность к защите выпускной аттестационной работы. Отделом профессиональной переподготовки кадров составляется расписание итоговых аттестационных испытаний, которое доводится до сведения выпускников не позднее, чем за месяц до начала итоговой аттестации.

Слушателю предоставляется право выбора темы выпускной аттестационной работы, обоснование её актуальности и целесообразности разработки. Тематика итоговых аттестационных работ выпускников формируется выпускающей кафедрой, обсуждается на заседаниях кафедры, выносится на обсуждение творческой группы института и утверждается на заседании Ученого совета института. Тематика аттестационных работ выполняется по актуальным проблемам, отражающим интересы образовательных учреждений и образовательной системы Челябинской областной.

Каждому выпускнику предлагается план-график выполнения выпускной аттестационной работы не позднее, чем за три месяца до начала работы над исследованием.

Для обеспечения качества защиты выпускной аттестационной работы на пятом созыве организуется предзащита, целью которой является выявление недостатков работы, возможная корректировка тек-

ста выпускной аттестационной работы, презентации, раздаточного материала, текста доклада.

В отзывах на выпускную аттестационную работу научные руководители согласно рекомендациям «Положения о выпускной аттестационной работе» отражают актуальность, корректность методологического аппарата работы, объем и качество задания, оценку объема, сложности, наглядности и качества демонстрационного материала, полноту и качество разработки темы, оценку современности и оригинальности методик исследования, использование информационных технологий, применение моделирования, анализ содержания работы, целесообразность принятых решений, ценность полученных результатов, возможность их реализации и практического использования аттестационной работы, оценку новизны отдельных вопросов и оригинальность решений, полноту и систематичность изложения, ясность языка, достоинства и недостатки, выводы и предложения, заключение о допуске к защите и пр. Отзыв предъявляется слушателю не позднее, чем за две недели до защиты, что позволяет слушателю подготовить ответы на замечания научного руководителя, внести необходимые изменения в свою работу.

Для создания оптимальных условий работы слушателей и членов комиссии ГАК в день осуществляется защита не более десяти аттестационных работ.

Таким образом, организационные условия достаточны для обеспечения качества результатов итоговой государственной аттестации слушателей по программе «Менеджмент в образовании».

Кадровые условия обеспечения качества результатов государственной итоговой аттестации слушателей включают подбор преподавателей – научных руководителей. Для этого институт привлекает кандидатов и докторов наук, защитивших или ведущих кандидатские и докторские исследования по соответствующим направлениям программы (менеджмент, психология управления, управление инновациями, управление персоналом и пр.), что способствует повышению качества итоговых работ менеджеров и подготовки специалистов в целом, а также повышению объективности аттестации.

Ряд преподавателей – научных руководителей имеют научные, учебные и методические издания по тематике дисциплин образовательной программы, опубликованные в ведущих издательствах Российской Федерации. Профессорско-преподавательский состав, реализующий образовательную программу и являющихся научными руководителями выпускных аттестационных работ, состоит из специалистов, получивших второе высшее образование по специальности «Го-

сударственное и муниципальное управление» и (или) имеющих опыт руководства в качестве руководителей и заместителей директора образовательных учреждений, а также специалистов региональных и муниципальных органов управления образованием.

Тематику выпускных аттестационных работ психологической направленности (социальная психология и психология управления, деловое общение) ведут кандидаты наук, имеющие дипломы высшего психологического образования. Тематику финансово-экономической направленности (экономическая теория; финансы, денежное обращение и кредит; организация финансово-хозяйственной деятельности; бухгалтерский учет) реализует кандидат экономических наук. Тематику философской направленности курирует доктор философских наук, защитивший докторскую диссертацию по данной тематике. Тематику, раскрывающую основы права в образовании, сопровождает кандидат педагогических наук со вторым высшим юридическим образованием и большим практическим опытом по вопросам образовательного права на уровне муниципальной образовательной системы.

Для обеспечения высокого качества курсовой подготовки слушателей, в том числе положительных результатов итоговой государственной аттестации, кадрами высокой квалификации в институте создана система развития профессорско-преподавательского состава, представленная внутрифирменным и внефирменным повышением квалификации. 100 % преподавателей программы «Менеджмент в образовании» прошли курсы повышения квалификации в 2009 году.

Научный руководитель назначается для каждого выпускника приказом ректора. При этом один научный руководитель курирует не более 3 человек для обеспечения должного качества работы. В течение всего периода работы слушателя профессорско-преподавательским составом проводятся индивидуальные консультации. Общее руководство и контроль за своевременным выполнением выпускником плана-графика аттестационной работы осуществляется первым проректором института.

В состав государственной аттестационной комиссии входят кандидаты и доктора наук, проректоры института и заведующие кафедрами. В 2009 году в работе комиссии приняли участие 83 % кандидатов и докторов наук, что на 11 % больше, чем в 2008 году.

Таким образом, кадровые условия в институте достаточны и позволяют достигать положительных результатов итоговой государственной аттестации выпускников программы переподготовки «Менеджмент в образовании».

Для обеспечения высоких результатов государственной итоговой аттестации слушателей в институте созданы психологические условия. По итогам опроса слушателей можно констатировать наличие комфортных условий для слушателей, возможность ощущать себя уверенно и защищено. 100 % слушателей курсов отмечают доброжелательность и тактичность преподавателей выпускающей кафедры, научных руководителей, достаточное внимание куратора, благоприятный психологический микроклимат, для которого характерны наличие взаимопонимания и уважения, деловые и личностные взаимоотношения членов группы между собой.

Итоги работы ГАК изучаются, анализируются и обсуждаются в плановом порядке на заседаниях выпускающей кафедры, отдела профессиональной переподготовки кадров и Ученого совета ГОУ ДПО ЧИППКРО. Результаты анализа и рекомендации ГАК являются основой мероприятий по улучшению подготовки выпускников.

Замечания по аттестационным работам, отражаемые в отчетах ГАК, как правило, связаны с недостатками отдельных работ выпускников, обусловленными отсутствием у них опыта самостоятельной исследовательской работы, неполнотой использованного статистического материала, недостаточным личным опытом работы выпускника по специальности. Одним из недостатков отдельных аттестационных работ является невысокая теоретическая значимость, которая обусловлена практико-ориентированной направленностью выполненных исследований.

Количественные анализ оценок, полученных выпускниками программы «Менеджмент в образовании» в ходе итоговой аттестации, свидетельствует о преобладании оценок «отлично» и «хорошо» (в среднем 82 % от общего количества выпускников) за защиту выпускной аттестационной работы, что свидетельствует о достаточных условиях в институте, созданных для обеспечения положительных результатов государственной итоговой аттестации менеджеров по образовательной программе «Менеджмент в образовании».

Вместе с тем, отмечается невысокий уровень субъектной позиции менеджеров в процессе подготовки выпускной аттестационной работы. При выборе темы работы слушатели редко ориентируются на собственные профессиональные затруднения. Так же, руководители не рассматривают выполнение аттестационной работы как возможность для профессионального, личностного роста и развития образовательного учреждения. Возможно, это связано со сложившейся системой аттестации руководящих работников на высшую квалификаци-

онную категорию, носящую заявительный характер в образовательной системе Челябинской области.

Таким образом, за последние 3 года в институте сложилась определенная система работы по обеспечению результатов итоговой государственной аттестации слушателей. Условия, созданные в институте для обеспечения положительных результатов итоговой государственной аттестации слушателей по программе «Менеджмент в образовании» являются достаточными, отражающими современные требования к профессиональной переподготовке менеджеров образования.

ЖУРНАЛ «СЕВЕРНАЯ ДВИНА» КАК ИНФОРМАЦИОННЫЙ ИСТОЧНИК ДИСТАНТНОГО ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ

РОМИЦЫНА Е. Г.

г. Архангельск, Институт переподготовки и повышения работников образования

Каждый этап развития общества вносит свои коррективы в вопросы образования. На сегодняшний день сложилось достаточно четкое представление об образовательной системе как «совокупности образовательных программ, удовлетворяющих запросы определенных групп населения на данной территории и обеспечивающих стабильность результатов образовательной деятельности». Структурной единицей системы образования, призванной оказывать содействие развитию человека в период его самостоятельной жизни, то есть после получения той или иной специальной (профессиональной) подготовки – является образование взрослых.

Понятие «андрогогика» (в переводе с греческого буквально звучит как андрос – мужчина, человек; агогейн – вести) было введено в научный обиход немецким историком А. Каппом (1833), и главным назначением образования взрослых стало удовлетворение индивидуальных потребностей и интересов людей, то есть повышение уровня их функциональной грамотности и компетентности.

«Ведение взрослого человека», в конце XX века во всем мире стало играть ведущую роль в образовательной сфере как по охвату обучающихся, так и по глубине и активности инновационных процессов. Появились многочисленные работы, посвященные изучению отдельных конкретных проблем обучения взрослых, например, создание программ и учебных материалов; создание условий обучения; индивидуализация обучения; особенности деятельности преподавателей

при обучении взрослых; особенности деятельности взрослых обучающихся; дидактические и методические принципы обучения взрослых; мотивация при обучении взрослых; подготовка преподавателей для обучения взрослых.

По мнению исследователей работающих в русле данной проблемы система повышения квалификации должна быть переориентирована на создание условий для разработки нового поколения проектов и инновационных программ в сфере образования, способных обеспечить социальную эффективность и инвестиционную привлекательность образования. Учитывая вышесказанное, коллектив Архангельского института переподготовки и повышения квалификации работников образования (АО ИППК РО) выделил ряд направлений изменений использования инноваций, которые наиболее близки профессиональным интересам, взглядам, возможностям и соизмеримы, в какой-то мере, с характерными особенностями учреждения. Осознанный выбор форм и методов обучения, позволил внедрить модульное построение программ; проведение творческих мастерских; выбор и индивидуализацию в программах обучения («свободное расписание»); применение организационно-деятельностных форм повышения квалификации (деловые игры, тренинги); проектный подход (развитие проектной культуры, организация и сопровождение проектной деятельности педагогов); активизацию исследовательской деятельности педагогов; разработку целевых программ повышения квалификации; формирование заказа педагогов на повышение квалификации; внедрение компетентностного подхода; диалогизацию пространства повышения квалификации; использование информационных технологий в образовательном процессе повышения квалификации, в том числе дистантного обучения и др.

Если говорить вообще о внедрении инноваций, то им предшествует достаточно длительный период. К примеру, разработанная еще в 70-е годы методика В. Ф. Шаталова, широкое распространение получила лишь в середине 80-х годов, а её внедрению в практику способствовали и выступления автора, и создание авторской школы, пропаганда методики через систему повышения квалификации, и публикации методических разработок (серии статей в журналах).

Чтобы активизировать процесс знакомства с нововведениями в образовании, а так же способствовать активному взаимодействию и приумножению авторитета педагогов, в течение ряда лет АО ИППК РО издает информационно-методический журнал «Северная Двина». В плане публикаций журнал доступен не только для представителей

научной школы, но и для учителей-практиков, воспитателей и методистов, чей педагогический опыт, безусловно, очень ценен.

Учитывая тот факт, что образование взрослых это не только проблема научного исследования (С. И. Змеев, 2003; И. Ф. Исаев, 2002; А. П. Ситник, 2005 и др.), включающего как социологические, психологические так и педагогические аспекты, но и трансляция огромного коллективного опыта, нами были изучены возможности использования журнала «Северная Двина» еще и в качестве средства дистантного обучения.

В опросе принимало участие 28 преподавателей института и слушатели курсов повышения квалификации разных категорий в количестве 140 человек, которым предлагалось выразить своё мнение через анкету, имеющую как закрытые, так и открытые вопросы.

На вопрос «Устраивает ли вас периодичность выхода номеров журнала?» положительно ответили 93 % опрошенных. Однако встречаются и пожелания увеличения частоты выпуска журнала, в связи с тем, что в области имеется достаточно много интересного педагогического опыта учителей, методистов, воспитателей и руководителей различных отделов образования. Не вызывает сомнений актуальность журнала (100 % респондентов дали положительный ответ), а также отмечается интересное решение внешнего оформления сборника. 72,5 % опрошенных предлагают увеличить объем информации по своему предмету, дополнить разделы по психологии (50 %), по педагогическим рубрикам (25 %) и области охраны здоровья субъектов образовательного процесса (37,5 %). Анкетирование выявило, недостаточность материалов по информатике, так считают 87,5 % опрошенных, которые предлагают увеличить количество публикаций по данному направлению работы. 81% участвовавших в анкетировании педагогов удовлетворены практической направленностью журнала, а 10 % желают продолжать видеть журнал тематическим, с практическими примерами совершенствования методов, форм и средств обучения конкретному предмету.

Наиболее значимые данные были получены при ответе на вопрос: «Какие разделы необходимо добавить в содержание журнала»? Прозвучали предложения ввести дискуссионную рубрику; раздел «информация из первых уст» по освещению актуальных проблем конференций, семинаров, курсов (Москва, С-Петербург, Ярославль, Вологда и др.); знакомить с научно-исследовательской деятельностью кафедр института, вопросами истории образования в региональном аспекте; рубрику «Мой любимый урок» разграничить на начальную и основную школу; обобщать опыт использования информационных

технологий в преподавании предметов; добавить информацию об услугах института, рекламу курсовой подготовки.

Считаем, что наличие различных информационных источников (в частности, журналов), позволит учреждениям системы повышения квалификации создавать условия, при реализации которых, педагог сумел бы оценить достоинства предлагаемого новшества через призму своего профессионального и жизненного опыта.

Данное высказывание подтверждается исследованием интереса наших читателей к журналу и отдельным его рубрикам, например «в помощь учителю-предметнику», «методические разработки уроков», «учимся учить», «страничка ученика», «кружковая работа», «у книжной полки». Лидером читательского опроса являются разделы – «актуальные вопросы образования», «педагогический опыт» и «рекомендации психолога» (89 %).

Таким образом, такая организация дистантного процесса обучения (повышение квалификации) призвана способствовать самостоятельному развитию способностей и качеств личности педагога, его ключевых компетенций, необходимых для осуществления различных интегративных видов профессиональной деятельности, позволяет говорить о ведущей роли взрослого, который становится реальным субъектом процесса обучения.

СУБЪЕКТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ-АНДРАГОГА КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ

НИКИТИНА Г. В.

г. Братск Иркутской обл., Братский педагогический колледж № 1

Социально-экономическая ситуация в обществе, появление новых возможностей для самореализации личности в различных сферах жизнедеятельности, сокращение социальных гарантий в профессиональной сфере обуславливают возрастание потребностей в образовании взрослых. В среднем профессиональном заочном образовании сегодня в большей мере нуждаются люди, оставшиеся без работы, а также те, у кого изменились требования к квалификационным характеристикам по должности. Готовы ли преподаватели образовательного учреждения к обучению людей, которым за сорок?

Взрослый человек, осознанно приступающий к обучению, имеет определенную мотивацию к получению образования. Смысл и значи-

мость своего образования взрослый определяет через призму общественной, трудовой, личной, семейной жизни. Обучение для взрослого – это способ самореализации в своей профессии, в новой деятельности, просто в новой жизненной ситуации (И. Колесникова).

Взрослый четко знает цели своего образования, у него точно сформированы определенные ожидания, то есть он является активным субъектом своей образовательной программы. Как субъект он способен направлять процесс обучения, регулировать себя, объем и восприятие информации, предлагать собственное содержание, а получаемое связывает со своим опытом. Принудительность обучения совершенно противопоказаны для взрослых обучающихся: не имея свободного выбора, осуществляемого в соответствии со своими интересами и возможностями, личность снимает с себя внутреннюю ответственность за продуктивность своего учения.

Следовательно, обучение взрослого предполагает состояние партнерства в образовании, которое может обеспечить преподаватель, который сам является субъектом профессиональной деятельности.

Опираясь на существующие в настоящее время подходы к пониманию субъектности, можно определить субъектность педагога как особую форму проявления и организации его активного самоотношения к самому себе как субъекту, отношения к обучающимся как уникальным субъектам, как к субъектам их собственной учебной деятельности, к своей профессиональной деятельности как инновационной и постоянно изменяющейся, в которой происходит его саморазвитие.

Субъектность побуждает преподавателя принимать ответственность на себя, проявлять надситуативную активность, ломая стереотипы, вступать в конфликт с общепринятыми правилами, нормами, традициями и пр. и занять по отношению к устоявшемуся порядку вещей субъектную позицию.

Субъектность как системное качество выражается в стремлении к проявлению и реализации себя как в пространстве собственного внутреннего мира, так и в пространстве окружающего мира; при этом субъектность наиболее ясно фиксируется именно на границе обозначенных двух миров. Субъектность не может быть «сформирована» извне, она может лишь «ответить на зов» другого субъекта.

Однако если в опыте педагога сформирован стереотип построения взаимодействия таким образом, что обучающий приписывает субъектность себе, а обучаемого рассматривает в качестве «объекта обучения», то обучаемый, безошибочно определяя это отношение,

рассматривает обучающего тоже в качестве объекта, выстраивая с ним либо потребительские, либо манипулятивные взаимоотношения.

Приписывание субъектности только себе при отказе в этом Другому не означает подлинной субъектности, поскольку невключение в свой субъектный мир Другого, с которым происходит контакт, разрушает единство внешнего и внутреннего миров человека и препятствует проявлению сущностных свойств человека как субъекта. Становится невозможной глубокая рефлексия. Происходит самозамыкание обоих участников взаимодействия и теряется возможность взаимного отражения субъектности. В этом случае нельзя говорить ни о субъектности педагога (он может быть субъектом любой другой деятельности, но не педагогической), ни о партнерстве и успешных условиях образования взрослого человека.

Субъектность преподавателя оказывает значимое влияние на организацию успешного образования взрослого. Преподаватели, работающие со всеми категориями учеников, при смене слушателей попадают в вынужденную ситуацию переключения с одного профессионального подхода на другой. Однако многим это сложно сделать. Преподаватели в большей или меньшей степени находятся под влиянием методов, которые можно обозначить как «передачу знаний». В этом случае преподаватели знают, какую информацию должны усвоить обучающиеся и определяют контрольные точки проверки ее усвоения. Взрослые обучающиеся часто сопротивляются попыткам извне перенести их знания на новую основу. Мозг инстинктивно защищается от всего, что кажется ему лишеным смысла или сложно усваивается. Информация, которую они не могут связать с собственным опытом, часто оказывается бессмысленной.

Конечно, передача знаний не является чем-то принципиально негативным, но в мире стремительных изменений и быстро устаревающих знаний эта учебная модель имеет очень узкие границы.

Практически невозможно встретить людей старшего возраста, которые получают удовольствие от учебы с отрывом от основной работы. Для большинства это тяжелый труд. С возрастом все же снижаются умение учиться и познавательные способности; психологически трудно преодолеть различия в профессиональной и учебной деятельности. У многих просто возникает страх перед взятой на себя ответственностью за обучение, появляются сомнения и неуверенность в своих силах.

В построении обучения взрослых необходимо учитывать и тот факт, что они более независимы и целеустремленны; более заинтересованы в получении значимой информации; у них имеется жизненный

опыт, который повышает их способность к обучению; они больше стремятся к знаниям, чтобы решать свои проблемы; у взрослых сосредоточенность на учебе более глубока; интеллектуально они более пытливы; готовы взять на себя ответственность за обучение; заботятся о практическом применении и использовании полученных знаний. Эти особенности обучаемого взрослого нельзя не учитывать.

Заочное обучение, как правило, организовано на заданных условиях. Это обучение, имеющее определенный материал, который нужно изучить, и обучающийся действует по установленным правилам. Кроме того, обучение происходит в «псевдогруппе»: в одно и то же время все должны учить одно и то же. Все определено заранее: темп обучения, учебный материал, методы оценивания, организация пространства. Такое обучение для взрослого человека менее продуктивно и не приносит удовольствия.

Преподаватель как субъект профессиональной деятельности не может не учитывать особенности взрослых при выборе образовательной модели для более продуктивного и успешного образования обучающихся. Эта модель должна отвечать требованиям конструктивной помощи работающим людям в преобразовании имеющегося профессионального и шире – жизненного опыта в новое качество.

Модель должна быть динамической, в которой обеспечивается активность и самостоятельность обучающегося. Он может выделять в содержании уже знакомые паттерны, интерпретировать свой опыт, осмысливать его, высказываться, говорить, перебивать лектора, общаться с другими участниками, перемещаться по аудитории, двигаться в процессе обучения.

Ориентация на позицию взрослых в обучении, учет их потребностей и возможностей предполагают привлечение взрослых учащихся к совместному планированию учебного процесса, к сотрудничеству с ними при определении целей обучения и оптимальных путей их достижения, а также к оценке эффективности их работы

Содержательные субъект-субъектные отношения преподавателя и обучающегося взрослого способствуют успешному обучению последних при условии появления общей цели, имеющей личностный смысл для каждого субъекта этой деятельности.

Литература

1. Волкова, Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика [Текст] / Е. Н. Волкова. – Н. Новгород : НГЦ, 1998.
2. Змеёв, С. И. Технология обучения взрослых [Текст] / С. И. Змеёв. – М., 2002.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В СИСТЕМЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КОЛЛЕДЖА

БРАЖКИНА Т. М., ПОПОВА С. Л.

г. Кудымкар Пермского кр., Кудымкарский педагогический колледж

Анализ методической работы за 2006-07 учебный год позволил сделать вывод о том, что научно-методическая деятельность педагогов в большинстве случаев ситуативна на всех уровнях: и индивидуальная, и внутри предметных (цикловых) комиссий. Профессионально-педагогическое развитие педагога ограничивается рамками преподавания учебного предмета. Самообразовательная деятельность по методической теме часто формальна.

Необходимо было сделать так, чтобы педагог не только заявил методическую тему, но и показал систему работы над ней, ожидаемые и реальные результаты. Была поставлена задача: внедрение технологии педагогического проектирования в систему методической деятельности преподавателей.

Опыт участия в проектной деятельности у преподавателей уже был. В течение 2005-06, 2006-07 учебных годов студенты под руководством педагогов разрабатывали социальные проекты.

В начале 2007-08 учебного года были проведены семинар и ситуационно-ролевая игра «Обновление методической работы преподавателя». На методсовете было утверждено положение о конкурсе педагогических проектов преподавателей. В октябре был дан старт конкурсу, на который было представлено 14 проектов, которые можно классифицировать по конечному результату деятельности.

I. Создание учебно-методической продукции:

1. Создание методического пособия для студентов «Способы решения иррациональных уравнений и неравенств» (Е. С. Мехоношина).

2. Создание электронного пособия «Организация самостоятельной работы студентов по информатике» (С. П. Коньшин).

3. Разработка учебно-методического пособия по иностранному языку «Практика устной речи» в рамках тем «Музыка» и «Театр» (А. К. Котова, Л. Ю. Старкова).

4. Создание тематического каталога музея истории Кудымкарского педагогического колледжа (М. П. Гуреев).

5. Систематизация УМК по предметам дополнительной подготовки «Руководитель музыкального образования» для специальности «Дошкольное образование» (Л. А. Старикова).

6. Современная книжная полка. (Идея: пополнение библиотеки колледжа современной литературой) (Е. Г. Калина).

II. Изменения в технологии воспитания и обучения:

1. «Ассистент» (Идея: привлечение студентов к подготовке и проведению фрагментов уроков педагогики) (Е. Г. Калина).

2. Сотрудничество студентов старших и младших курсов в организации тематического контроля по теоретическим основам начального курса математики (С. Л. Канюкова, Л. М. Старкова).

3. Рейтингово-модульная технология оценки учебных достижений студентов 201 группы по физической культуре (Т. А. Рочева, П. А. Тарасов).

4. Сохранение психического здоровья студентов Кудымкарского педагогического колледжа (И. Я. Демина, Е. А. Красносельских, Н. В. Радостева).

III. Освоение новых видов деятельности студентами и преподавателями:

1. «Мы вместе» (Волонтерская работа студентов старших курсов в школе-интернате). (Л. А. Пантелеева).

2. Учебная фирма «Апельсин» (Идея: оказание платных услуг населению города в проведении праздников, досуговых и развлекательных мероприятий). (Л. Р. Геращенко, Е. В. Бражкина).

3. Второе среднее профессиональное образование (Идея: получение дополнительной квалификации по специальности «Экономист-менеджер»). (Е. В. Бражкина).

IV. Изменение в системе информационной оснащенности:

1. Программа информатизации Кудымкарского педагогического колледжа. (Т. М. Бражкина).

В конце учебного года на презентации итогов экспертная комиссия отметила разноплановую направленность, достаточно полную и содержательную деятельность по реализации этих проектов. Были изданы пособия, разработчики отмечены премиями.

Анализ проделанной работы выявил следующую проблему: преподаватели больше работают не над освоением новых подходов к организации обучения и воспитания, а над созданием средств, которые оптимизируют уже сложившуюся систему работы педагога.

В 2008-09 учебном году мы отказались от конкурса. Появилось положение о методическом проекте педагогов колледжа. Было пред-

ставлено 17 проектов, из них 9 как продолжение и 8 новых по следующим направлениям:

I. Изменение содержания образования:

1. Двигательная координация студентов на уроках физвоспитания (К. В. Колесниченко).

2. «Такие разные куклы» (Идея: изготовление разных видов кукол и сборника с технологическими картами этих кукол) (А. Е. Мехоношина, Г. С. Мазяр).

3. Формирование этнокультурной компетенции студентов в ходе внеклассной практики (Е. И. Габова, Е. А. Красносельских).

4. Этнопсихология и этнопедагогика (И. Я. Демина, Ж. А. Надимова).

5. Организация клубной и кружковой работы со студентами, обучающимися по специальности «Дошкольное образование» (Н. Н. Штейникова, С. Г. Савельева)

II. Освоение новых подходов к организации обучения:

1. «От творчества к успеху» (Т. Ю. Юркина, Г. С. Мазяр).

2. Модульная технология на уроке биологии (М. Я. Анферова, Л. А. Ермакова).

3. Использование рейтинговой системы для текущего и промежуточного контроля знаний студентов (Е. В. Бражкина, Т. М. Бражкина, С. Л. Попова).

Изменились направления проектов. Теперь можно видеть, что осваиваются новые подходы к организации обучения, используются творческие формы презентации результатов проектной работы. Обобщается и систематизируется наработанный опыт в ходе проекта.

Обсуждение проблем на педсоветах в течение года выводило на их решение в режиме проектной деятельности. 2009-10 учебный год дал старт новым проектам, которые решают проблемы обновления содержания и методики учебно-воспитательного процесса. Это создание электронных пособий «Рабочая электронная тетрадь по музыке» Г. С. Мазяр, «Музыка моего народа», «Дидактические материалы к урокам методики преподавания математики в начальных классах», выпуск рабочей тетради по курсу «Основы философии», сборника проблемных ситуаций к урокам математики для начальной школы.

Результаты работы над методической темой в проектом режиме изменили отношение педагога к своей методической работе. По итогам работы за прошлый учебный год шесть преподавателей публиковались с обобщением опыта работы над проектами на страницах педагогической печати, на ярмарке учебно-методических изданий колледжа в 2010 году было представлено двенадцать сборников, кото-

рые рекомендованы к грифированию на научно-методических советах вне колледжа.

НОВЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

КРИВОШЕЕВ С. К.

г. Старый Оскол Белгородской обл., Муниципальное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 5 с углубленным изучением отдельных предметов

КРИВОШЕЕВА Е. Н.

г. Старый Оскол Белгородской обл., Старооскольский городской институт усовершенствования учителей

Направленность учебно-воспитательного процесса на высокий конечный результат предполагает новый подход к его научно-методическому, информационному, материально-техническому обеспечению. Технология достижения результата, определенного государственным стандартом предполагает повышение квалификации учителя в следующих направлениях:

1. Кардинальное изменение сути профессиональной работы учителя: главным становится не выполнение инструкций, а творческое конструирование учебного процесса для достижения ожидаемых результатов.

2. Расширение квалификационных требований к учителю в связи с развитием информационных технологий и усилением исследовательской направленности в образовательных областях.

Педагог должен осознавать свои индивидуальные особенности и на этой основе создавать собственный педагогический имидж.

Непрерывное повышение квалификации педагогов города Старого Оскола ориентировано на формирование компетентностей профессионального качества педагога.

Наступил тот момент, когда следует определиться с термином «компетенция». Компетенция в переводе с латинского означает «круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом». Компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности, способностей), имеющих отношение к определенному кругу предме-

тов и процессов, необходимых для деятельности. Особенность сегодняшнего понимания термина «компетенция» состоит в том, что речь идет преимущественно о способностях, знаниях, умениях не отдельных исполнителей, а субъекта совместной деятельности организации. При этом в ряде случаев принято различать три вида компетенций; стандартные, ключевые, ведущие.

Получается своеобразный треугольник, в который включен каждый из нас. С одной стороны, это квалификация, определяемая образовательными стандартами. С другой стороны, это компетенции, то есть круг задач, которые должен уметь решать специалист. И с третьей, компетентность – как некие развитые личностные умения, навыки и ценности.

Достижение в процессе обучения соответствующих положительных сдвигов на базовом или ценностном уровне компетентностей предполагает очень серьезное отношение к методической службе. Главной стратегической линией методической работы становится повышение профессиональной компетентности, развитие творческого потенциала руководителей и педагогов.

На современном этапе развития системы образования основная цель методической работы города следующая: создание условий для самореализации педагога, развитие его компетентностей.

В связи с этим непрерывное повышение квалификации педагогов города Старый Оскол ориентировано на формирование компетентностей профессионального качества педагога.

Непрерывное образование представляет собой процесс постоянного развития способностей (общих и специальных) и потребностей (профессионально-познавательных, духовных) педагога на протяжении всей его жизнедеятельности.

Система непрерывного педагогического образования должна быть многоуровневой, направленной на обеспечение многоступенчатости по вертикали и альтернативности по горизонтали, динамичной, гибкой, фундаментальной и универсальной.

Поэтому в основу модели системы непрерывного образования учителей положено индивидуальное самообразование педагогов различных типов учреждений.

Принципы:

1. Самостоятельность и добровольность (участие наставника, консультанта при этом не исключается).
2. Практикоориентированность: соотношение со всеми практическими проблемами.

3. Учет индивидуальности, профессионального опыта, психофизиологических особенностей педагога, его образовательных потребностей и целей самообразования.

4. Системность: соответствие целей, содержания, форм, методов, средств обучения, самооценивание результатов.

5. Актуальность результатов самообразования для практической повседневной работы педагога.

На первом уровне необходимо, во-первых:

- определить интересы, затруднения, запросы педагогов, то есть отработать диагностику и самодиагностику профессиональной деятельности;

- помочь сформулировать проблему и цели самообразования;

- оказать информационную поддержку (подбор литературы, знакомство с опытом по теме самообразования);

- оказать консультативную поддержку – помочь разработать проект программы самообразования.

Во-вторых:

- помочь учителю в выборе форм реализации плана самообразования (участие в семинарах, в школе передового опыта, творческих группах, муниципальных методических объединений и др.).

В-третьих:

- спланировать (откорректировать) систему внутришкольного контроля исходя из тем и целей самообразования педагогов.

В-четвертых:

- организовать показ «площадок успеха» в области самообразования;

- создать условия для рефлексивной оценки процесса и результатов самообразования с выходом на его последующий этап.

На втором уровне:

- организация межкурсовой работы с руководителями и педагогами школ;

- консультативная поддержка в реализации программ самообразования, освоении современных образовательных технологий;

- разработка методических рекомендаций по различным педагогическим проблемам;

- формирование единого информационного пространства – создание банка данных о достижениях науки и передовой практики и др.;

- организация педагогических чтений, научно-практических конференций, «круглых столов» по темам, над которыми работают педагоги города;

- изучение и обобщение местного опыта;

- учеба руководителей педагогических объединений по вопросам качества образования, профессиональной деятельности и т. д.

На третьем уровне повышения квалификации – учеба в муниципальном образовательном учреждении дополнительного профессионального образования (повышении квалификации) специалистов «Старооскольский городской институт усовершенствования учителей». Она формует у педагога представление о процессе обучения.

Система повышения квалификации осуществляется в следующих организационных формах:

- самообразование учителей;

- методические объединения, кафедры, центры в рамках образовательного учреждения;

- разовые, циклические формы обучения (курсы, семинары, конференции);

- повышение квалификации в системе институтов повышения квалификации и переподготовки, центров повышения квалификации преподавателей высшей школы при университетах и т.п.

В условиях становления рынка образовательных услуг каждый учитель должен иметь право и возможность выстраивать собственную стратегию профессионального роста.

Как уже было сказано, непрерывное повышение квалификации педагогов ориентировано на формирование компетентностей профессионального качества педагога.

Модель повышения профессиональной компетентности педагогов предполагает разработку программы его профессионального роста.

В целях ее реализации составлен план, который включает следующие рубрики: тема, формы работы над темой, исполнитель, результаты.

На основе изучения интересов, запросов, затруднений педагогов планируется развитие навыков самоисследования, самодиагностики труда учителя, изучение педагогического опыта, определение собственной стратегии повышения профессионального уровня.

Мы считаем, что инструментом развития учителя, прежде всего, является собственная личность или «Я».

Именно такой подход к образованию и к современной системе повышения квалификации работников образования является, на наш взгляд, наиболее оптимальным.

ВЛИЯНИЕ СИСТЕМЫ МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА НА РЕЗУЛЬТАТЫ ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

КУЛАКОВА Т. В.

г. Чита Забайкальского кр., Читинский педагогический колледж

С 2005 года колледж занимается разработкой, внедрением, совершенствованием системы менеджмента качества (СМК). Нами определены следующие этапы работы:

1) подготовительный (2005-2008 гг.). На данном этапе была поставлена цель, определены задачи. Этап включал изучение проблемы качества, организацию обучения руководителей и преподавателей, создание и утверждение пакета документов по СМК;

2) основной этап – 2008-2011 гг. На данном этапе выделены процессы, его элементы и показатели, которые являются измерениями, информацией для принятия управленческих решений. Мы выделили основные и вспомогательные процессы. Основными процессами мы считаем образовательный и научно-исследовательский. На данном этапе два руководителя прошли обучение в г. Красноярске, проводились и проводятся обучающие семинары для преподавателей по вопросам качества, аудиту, различным методам обработки информации. Сегодня мы понимаем, что внутренний аудит даёт возможность не только собрать информацию, но и проанализировать достоинства и недостатки в работе, внести корректирующие действия, увидеть перспективу дальнейшего роста качества. Один из аспектов аудита – это контроль и анализ деятельности, как студентов, так и преподавателей.

Сегодня мы убеждаемся в правильности форм и методов управления. Система управления, определённая на данном этапе, характеризуется не только управлением по целям и результатам, но и технологией преобразующего управления, при котором происходит преобразование самой педагогической деятельности, приоритетным становится осознание ответственности каждого преподавателя за качество обучения.

В качестве иллюстрации вышесказанного с точки зрения СМК рассмотрим аудит учебного процесса, основными составляющими

элементами которого являются на входе – абитуриент, на выходе – выпускник.

Нормативной основой являются регламентирующие документы, которые представляет единую номенклатуру дел для руководства учебным процессом.

Благодаря разработанной документации появилась возможность:

- получать полное представление об его организации и деятельности;
- оперативно фиксировать, обрабатывать все его результаты в единых формах;
- проводить анализ и осуществлять корректирующие действия.

Педагогический потенциал преподавателя позволяет ему выстраивать систему мониторинга учебной деятельности студентов, а оценка деятельности осуществляется посредством аудита по следующим уровням:

1. Уровень общей подготовки первокурсников.
2. Уровень учебных достижений (успеваемость, качество, средний балл усвоения по результатам различных видов аттестаций, движение студентов по различным причинам).
3. Уровень внеучебных достижений (количество студентов, участников олимпиад разного уровня).
4. Уровень социализации (трудоустройство выпускников, доля выпускников, работающих по специальности, продолжающих обучение в ВУЗе, сбор отзывов о работе наших выпускников).

Выстраивание деятельности на основе выделенных уровней позволяет на основе их анализа осуществлять определённые корректирующие действия. Так, например, мы считаем, что повышение качества подготовки специалистов во многом зависит от умения правильно организовать работу с первокурсниками. Поэтому в начале учебного года практикуется проведение входной диагностики, с помощью которой устанавливается базовый уровень обученности первокурсников, их профессиональная направленность, результаты которой используются преподавателями в работе с группой и с каждым студентом.

Анализ результатов входной диагностики за два последних года показывает некоторое снижение успеваемости вновь поступивших студентов. Полученная информация в ходе аудита позволяет не только выявлять фактическое состояние уровня подготовки студентов, выделять основные причины их низкой успеваемости, но и выявлять методические просчёты преподавателей.

Методические просчёты требуют изменять подходы проведения входного контроля, пересматривать программно-методическое обеспечение дисциплин с учётом проведения корректирующих действий.

Выявленные в результате диагностики уровень и причины низкой успеваемости привели к необходимости разработки программы, методических рекомендаций по работе с данной категорией студентов. Для первокурсников разработана и апробирована программа «Культура умственного труда». Программа предполагает осуществление преемственности между школой и колледжем, способствует выстраиванию индивидуальной образовательной траектории студентов. Широко используются тренинги, консультирование и другие приёмы организации образовательной среды на аудиторных и внеаудиторных занятиях, что способствует самопознанию и самораскрытию личностного потенциала студентов.

Анализ успеваемости студентов по учебным дисциплинам осуществляется на основе результатов аттестаций: подводятся итоги по успеваемости, качеству знаний, определению среднего балла. Полученные результаты позволяют наглядно увидеть и сравнить числовые значения; выявить в определённой степени проблемы в преподавании тех или иных дисциплин, а также спланировать работу по их устранению; спланировать деятельность преподавателей по корректировке программно-методических материалов.

Так, например, сравнительный анализ результатов последних двух лет позволяет сделать вывод о том, что наибольшие трудности у студентов из 4-х блоков учебного плана вызывают дисциплины предметной подготовки. Данные результатов позволили не только в определённой степени выявить причины затруднений со стороны студентов, но и скоординировать единые требования со стороны преподавателей.

СМК не только позволяет осуществлять анализ качества подготовки студентов по дисциплине на экзамене, но и указывает на необходимость использования, помимо традиционных, нетрадиционных форм проведения экзаменов, таких, как тестирование, защита проектов, собеседование и т. д. Использование различных форм проведения экзаменов преподаватели, как правило, считают целесообразным, так как это положительно влияет на качество знаний. В экзаменационных материалах преподаватели используют не только материал предметной подготовки, но и задания, ориентированные на расширение кругозора.

Накопленная в ходе аудиторских проверок статистическая информация предлагается для анализа, сопоставления в локальную сеть предметно-цикловым комиссиям.

Отдельным и очень важным направлением в работе колледжа по результатам проверок является и внедрение в образовательный процесс новых технологий обучения (проектных, информационно-коммуникативных, модульных), которые определённым образом влияют на повышение качества образования.

Одним из показателей качества является и анализ потенциала деятельности студентов во внеучебной работе (участие в олимпиадах, конференциях различного уровня), так как это способствует выявлению и развитию у студентов творческих способностей, интереса к учебно-профессиональной деятельности.

Функции внешних проверок ежегодно выполняют государственные аттестационные комиссии. Кроме того, оценка качества подготовки выпускников осуществляется в ходе педпрактики, на основе отзывов работодателей.

Так, результаты ГИА выпускников за 3 последних года позволяют сделать вывод о том, что качество подготовки остаётся стабильным и составляет в среднем 70 %, средний балл – 3,4. Определёнными достижениями можно считать стабильные результаты, несмотря на то, что уровень знаний при входном контроле у студентов был явно недостаточный. Однако при анализе общих результатов подготовки выпускников отмечается недостаточное количество студентов, обучающихся на оценку «4» и «5», несмотря на успешную сдачу ГИА.

Одним из критериальных показателей уровня подготовки специалистов по аудиту является кадровая востребованность выпускников, их трудоустройство и профессиональное продвижение. В колледже создаётся банк данных по связям с выпускниками, что позволяет повышать эффективность профориентационной работы, а также расширять связи с работодателями. Абсолютное большинство выпускников трудоустраиваются после окончания колледжа по профилю подготовки (74 %).

Работа по предварительному трудоустройству выпускников осуществляется в течение учебного года посредством встреч с работодателями, а также в ходе прохождения студентами преддипломной практики.

Таким образом, мы подходим к 3 завершающему этапу внедрения СМК в нашем учебном заведении. Одна из приоритетных задач – продолжение систематизации и обобщения достигнутых результатов работы в данном направлении. Мы считаем, что СМК позволяет эф-

эффективно управлять образовательным процессом и осуществлять подготовку конкурентоспособных специалистов.

РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

РУСИНА Н. В.

г. Тулун Иркутской обл., Тулунский педагогический колледж

В современном мире постоянно растет безработица. Этот непреложный и одновременно печальный факт подтверждается социологическими исследованиями. Проблема обеспечения занятости населения сегодня является самой актуальной из социальных проблем человека. Очевидно, андрагогика может помочь людям в решении проблем отдельных видов безработицы.

При функциональной безработице улучшить общее состояние способны различные курсы повышения квалификации, самообразование, интенсивные курсы без отрыва от производства и обучение безработных граждан.

Переход к рыночным отношениям и возникновение конкуренции на рынке труда создают предпосылки для организации платных образовательных услуги реализации дополнительных профессиональных программ в целях расширения профессиональных знаний и подготовки к выполнению новых трудовых функций.

На отделении дополнительного образования Тулунского педагогического колледжа обучаются и повышают свою квалификацию специалисты предприятий города, студенты колледжа, безработные граждане. Обучение осуществляется по различным программам профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации в нескольких областях:

- художественно-эстетической;
- информационно-коммуникационной;
- технологической.

Данные направления определились после маркетинговых исследований и могут быть востребованы на рынке образовательных услуг.

Слушателям предлагаются следующие виды образовательных программ дополнительного профессионального образования (ДПО):

Программы, ориентированные на обеспечение готовности человека к ведению индивидуальной предпринимательской деятельности. Это образовательные программы, предполагающие по их окончании организацию собственного дела в различных отраслях.

Программа дополнительного профессионального образования «Технологии художественной обработки материалов» разработана для реализации профессиональной подготовки и переподготовки людей и характеризуется доступностью материалов и возможностью практического применения приобретенного опыта в социуме.

Занятия по художественной обработке материалов направлены на формирование профессионального мастерства обучающего, которое складывается в данном случае из художественно-творческих умений и творческого подхода к реализации этих умений.

Курс предусматривает изучение теоретических вопросов и выполнение упражнений и творческих работ в материале.

Основной частью курса являются практические занятия, которые содержат задания, направленные на освоение технологических процессов работы с материалами, изготовлением и декодированием украшений, изделий и панно.

Для достижения наибольшей результативности обучения следует расширять возможности изучаемых дисциплин за счет внедрения инновационных технологий обучения. Так при реализации программы дополнительного профессионального образования в области Технологии предусматривается освоение базовых знаний знакомящих с общими сведениями технологии производства одежды, классических способах и методах конструирования одежды, декоративной отделке изделий.

Меняется мода, создаются новые ткани, высоко технологичное швейное оборудование, исходя из этого технология изготовления одежды, также претерпевает изменения, становится более современной и мобильной. За основу берутся приемы быстрого шитья, компьютерные технологии построения выкроек (компьютерный журнал моделей LEKO systems) и т.д. Все это ускоряет процесс пошива изделия и дает возможность разнообразить перечень изделий от простых, до достаточно сложных, включая комплекты или костюмы.

В процессе освоения программы развиваются эстетический и художественный вкус, приобретаются практические навыки и умения при формировании гардероба с учетом строения фигуры, силуэта и стиля выбранного костюма. Предусмотренные мастер-классы, «Цветы из ткани и лент», «Декоративные изделия в технике объемной вышив-

ки» позволят освоить современные технологии в художественном оформлении изделий.

Наш опыт работы со службой занятости показывает, что люди зрелого возраста, прошедшие испытания безработицей, охотнее осваивают новые профессии и виды деятельности. Освоение предложенных программ поможет в дальнейшем их трудоустройстве.

Известно, что компетентность современного учителя зависит от способности видеть педагогическую реальность, оперативно реагировать на ее динамические изменения, системно действовать в ситуации профессионального общения, его умением ориентироваться в содержательных и методических новациях предметной области, владеть современными педагогическими технологиями, выполнять профессиональные функции в соответствии с принятыми в обществе нормами и стандартами. Учитывая, что становление педагога происходит в процессе практической деятельности, для его профессионального развития становится приоритетным дополнительное педагогическое образование, то есть повышение квалификации [2].

Главной целью всех форм и методов повышения квалификации является формирование и совершенствование педагогического мастерства преподавателей. В связи с этим разработаны и программы ориентированные на получение смежных профессий.

Программы ДПО «Современные подходы к формированию эстетической компетентности детей в учреждениях общего и дополнительного образования» и «Повышение профессиональной компетентности учителей художественно – эстетического цикла в области мировой художественной культуры» помогают повысить профессиональную компетентность в области художественно – эстетического образования, совершенствовать мастерство, выработать готовность выполнять новый вид деятельности.

Одной из главных движущих сил развития экономики XXI века являются информационные технологии. Работодатели чаще всего требуют от сотрудников применения ИКТ в их профессиональной деятельности, а для многих растущих рынков повышение компьютерной грамотности трудовых ресурсов становится определяющим фактором развития экономики [1].

Программа ДПО «Пользователь ПК С изучением основ информационных технологий» направлена не только для подготовки пользователя ПК, но и формирует информационно-графическую компетентность.

Целью программы профессиональной подготовки по профессии «Няня» является обеспечение продуктивной занятости граждан, уси-

ление их социальной защищенности посредством формирования профессиональной компетентности в области данной профессии, повышение возможности в поиске доходного занятия или оплачиваемой работы.

С позиции сегодняшнего дня все более очевидными становятся понимание того, что дополнительное образование является важным фактором профессионального становления и поэтому основной целью отделения дополнительного образования для каждого слушателя получить как можно больше знаний и навыков. Освоить дополнительные профессии, укрепить свой личный статус – стать не просто специалистом, но лучшим в своей области.

Литература

1. Авдеева, С. М. Курс Майкрософт «Компьютерная грамотность» [Электронный ресурс] / С. М. Авдеева, С. А. Христочевский. – Интернет обучение // <http://schoolcollection.edu.ru/> 2008.

2. Ламыкина, Л. В. Профессиональная переподготовка педагога искусства к преподаванию МХК [Текст] / Л. В. Ламыкина // Искусство и образование. – 2007. – № 1 (45).

РАЗДЕЛ 6

Психолого-педагогические факторы повышения эффективности образовательного процесса в учреждениях профессионального образования

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

СИДОРОВ В. В.

г. Златоуст Челябинской обл., Златоустовский индустриальный
колледж им. П. П. Аносова

В нашей статье мы исходим из предположения о том, что успешное решение задачи формирования у студентов технического колледжа ресурсных возможностей осуществления профессиональной деятельности в условиях системных инновационных экономических изменений возможно при условии проектирования и реализации в образовательном процессе индивидуальных траекторий развития инновационного потенциала студентов. Данное условие тесно примыкает к идее разработки индивидуальных образовательных траекторий, которая в последние годы получила в педагогической теории и практике широкое распространение.

Содержательную сущность понятия «индивидуальная образовательная траектория» составляют результаты исследований в области индивидуализированного обучения, получившие свою разработку еще в советской педагогике. В основе индивидуализированного обучения лежат закономерности и принципы, предполагающие необходимость учета таких индивидуальных и психических особенностей учащихся, которые оказывают определяющее влияние на характер и результативность их учебной деятельности. Существенный вклад в разработку таких закономерностей и принципов внесли Е. Я. Голант, В. В. Давы-

дов, Л. Н. Добрынин, А. М. Матюшкин, Е. С. Рабунский, И. С. Якиманская и др.

Именно в контексте исследований в области индивидуализированного обучения в педагогической литературе появился термин «индивидуальная образовательная траектория». В настоящее время это понятие входит в тексты нормативных документов, становится элементом профессиональной лексики педагогов и психологов. Анализ исследований, посвященных психолого-педагогическим подходам к пониманию категории «индивидуальная образовательная траектория» выявил многообразие точек зрения.

Многие педагоги, среди которых Е. А. Александрова, Л. Л. Вишневская, Л. В. Глазкина, В. Г. Ерыкова, Т. А. Макаренко, Т. В. Машкова, А. П. Стариков, Э. П. Черняева, Ю. Г. Юдина и др., рассматривают индивидуальную образовательную траекторию как некое движение обучающегося в содержании обучения, во времени и в пространстве, что обеспечивается с помощью обучения в малых группах и по индивидуальным учебным планам.

Т. А. Макаренко оперирует понятием «индивидуальная траектория профессионального развития студента», под которым понимает «путь саморазвития личности в будущей профессиональной деятельности посредством создания профессиональной среды, организации психолого-педагогической поддержки, оказания помощи в профессиональном росте, исходя из проявляющихся индивидуальных качеств личности» [5, с. 48].

Е. А. Александрова под индивидуальной образовательной траекторией понимает «программу образовательной деятельности старшеклассника, разработанную им совместно с педагогом (с разным их долевым участием, зависящим от готовности обучающегося к данному виду деятельности и наличия у него соответствующих навыков)» [1, с. 28].

Элементами индивидуальных траекторий, по ее мнению, являются цели, ценности, содержание, формы соответствующего им поведения, общения и учения старшеклассников на определенном временном этапе. Поскольку индивидуальные образовательные траектории распространяются на учебную и на внеучебную сферы его жизнедеятельности, а образовательные интересы старшеклассников разнонаправлены – на получение знаний, навыков и компетенций творческой и прикладной деятельности, то Е. А. Александрова выделяет воспитательные и учебные траектории [1, с. 28-30].

Диссертация Т. В. Машковой посвящена исследованию проблемы выбора студентами колледжа индивидуальной образовательной

траектории в системе непрерывного многоуровневого образования. Индивидуальная образовательная траектория понимается ею как «процесс и результат индивидуального выбора студентом содержания, уровня и пути получения профессионального образования при осуществлении педагогической поддержки этого процесса» [6, с. 11].

Она доказывает, что индивидуальная образовательная траектория в многоуровневом образовании может быть представлена последовательностью уровней, форм и видов обучения, которые студент намеревается пройти, планируя свою профессиональную карьеру, базирующуюся на синтезе способностей, знаний, умений, настойчивости в достижении цели [6, с. 12-13].

В исследовании В. Г. Ерыковой речь идет о формировании индивидуальной образовательной траектории подготовки бакалавров информатики. Индивидуальную образовательную траекторию она определяет как личностно ориентированную организацию учебной деятельности на основе требований государственных образовательных стандартов и учебного плана, обеспечивающих поэтапное освоение компетенций ... и способствующую формированию индивидуального стиля самообразовательной деятельности ... » [3, с. 8].

Э. П. Черняева анализирует механизмы реализации индивидуальных образовательных траекторий в процессе использования обучающимися электронного учебника. В своем исследовании под индивидуальной образовательной траекторией она понимает «форму индивидуализации и дифференциации ... образования, базирующуюся на свободе выбора обучаемым целей, содержания, форм, методов, средств, способов рефлексии и темпа обучения в совместной деятельности с преподавателем» [8, с. 12].

О разработке индивидуальных образовательных траекторий ученика в дистанционном эвристическом обучении ведет речь Г. М. Кулешова. При этом индивидуальную образовательную траекторию она определяет как проект, процесс и результат осуществления учебной деятельности ученика, в ходе которой происходит его творческая самореализация, проявление и развитие совокупности личностных качеств, обеспечивающих его образование [4, с. 11].

Кроме того, в педагогической литературе встречаются близкие термины: «индивидуальный образовательный маршрут» и «индивидуальная стратегия обучения». Анализ соответствующих литературных источников показал, что данные термины понимаются как синонимичные. Как правило, описание содержания индивидуальных траекторий (маршрутов, стратегий) ограничивается сферой дифференци-

ции и индивидуализации обучения и соответствующей деятельности учителей-предметников в школе или преподавателей в вузе.

Проведенный анализ показывает, что понятие «индивидуальная образовательная траектория» характеризуется многоаспектностью и несколькими направлениями реализации. Наиболее точно, на наш взгляд, эта позиция находит разработку в исследовании С. А. Дочкина. Он, в частности, выделяет содержательное, деятельностное и процессуальное направления реализации индивидуальной образовательной траектории [2, с. 149].

Содержательное направление реализации индивидуальной образовательной траектории предполагает ее представление в форме вариативного учебного плана, построенного, в частности на модульной основе. Деятельностное направление касается проектирования специальных педагогических технологий индивидуальной и интерактивной познавательной деятельности. Процессуальное направление сводится к построению индивидуального образовательного маршрута [2].

В соответствии с этим индивидуальную траекторию реализации инновационного потенциала студента определим как проект осуществления учебной и производственной деятельности, разработанный студентом совместно с преподавателем и направленный на формирование инновационных знаний и умений, а также способностей их применения в предстоящей профессиональной деятельности. Индивидуальная траектория реализации инновационного потенциала студента является разновидностью индивидуальной образовательной траектории. Ее ключевой особенностью является то, что она реализуется в инновационно насыщенной среде технического колледжа.

В качестве ведущего основания проектирования индивидуальной траектории реализации инновационного потенциала студента выступают проявляющиеся в явном виде его интеллектуальные способности, профессиональные склонности, внеучебные интересы и жизненный опыт.

Необходимым условием эффективности разработки и реализации индивидуальной траектории реализации инновационного потенциала студента является специально организованная педагогическая помощь как процесс создания преподавателями первичных ситуаций для того, чтобы студент смог сознательно и самостоятельно разработать индивидуальную траекторию, и вторичных ситуаций – чтобы он мог ее реализовать посредством адекватного ответственного выбора стратегии учебной и внеучебной деятельности.

Помощь студентам в разработке индивидуальной траектории реализации своего инновационного потенциала предусматривает решение следующих задач:

- отслеживание особенностей психического развития студентов, выявление их интеллектуальных способностей, профессиональных склонностей, внеучебных интересов и жизненного опыта;
- создание предпосылок для эффективного протекания процесса формирования инновационных знаний, умений и способностей в рамках его возрастных и индивидуальных возможностей;
- осуществление специальных мер поддержки тех студентов, которые испытывают какие-либо трудности в учебной или учебно-производственной деятельности.

В качестве принципов проектирования индивидуальной траектории реализации инновационного потенциала студента мы сочли возможным использовать принципы конструирования индивидуальных образовательных траекторий, выделенные С. А. Дочкиным [2]. Предполагаются следующие принципы: ориентация на организацию деятельности обучающихся, центрированность на обучающемся и гарантия результата.

Конкретизируем данные принципы по отношению к предмету нашего исследования. В соответствии с первым принципом содержание обучения определяется на основании анализа учебной и внеучебной деятельности студентов. При этом само обучение осуществляется с использованием активных и интерактивных методов и приемов обучения. Согласно второму принципу цели обучения определяются на основании индивидуальных запросов и потребностей студентов. Программа учебной и учебно-производственной деятельности строится с учетом профессиональных склонностей, внеучебных интересов и жизненного опыта студентов. Самим студентам предоставляется возможность выбора содержания обучения, темпов и способов его освоения. Третий принцип предполагает, что оценка текущих результатов осуществляется на всех этапах индивидуальной траектории реализации инновационного потенциала. Наряду с оценкой промежуточных результатов, проводится оперативная коррекция хода обучения.

Мы полагаем, что учет данных принципов на этапе проектирования и реализации индивидуальных траекторий позволит обеспечить решение задачи индивидуализации процесса формирования инновационного потенциала студентов технического колледжа.

Продолжая изложение вопроса о проектировании индивидуальной траектории реализации инновационного потенциала студентов, считаем нужным обратиться к исследованию Э. П. Черняевой, где из-

ложены основные этапы деятельности преподавателя и обучаемых, обеспечивающие обучения последних в рамках индивидуальных образовательных траекторий [8].

В наиболее общем плане содержание данных этапов подходит и для нашего случая. Поэтому, опираясь на предложенной Э. П. Черняевой технологии, кратко охарактеризуем этапы проектирования и реализации индивидуальной траектории реализации инновационного потенциала студентов.

На диагностическом этапе осуществляется диагностика преподавателем (или психологом) индивидуально-личностных особенностей, интеллектуальных способностей, профессиональных склонностей, внеучебных интересов и жизненного опыта, важных с точки зрения осуществления будущей профессиональной деятельности. Устанавливаются мотивы овладения инновационными знаниями, умениями и способностями, связанные с осуществлением дальнейшей профессиональной деятельности. Изучается степень сформированности инновационного мышления, организации самостоятельной работы, наличие и характер учебных затруднений.

На проекторочном этапе осуществляется непосредственная разработка индивидуальной траектории реализации инновационного потенциала. Для каждого из студентов подбирается вид стратегии обучения – углубленное, ускоренное, обогащенное – в соответствии с выявленными индивидуально-личностными особенностями. Разрабатывается индивидуальная стратегия изучения дисциплин учебного плана. Особое внимание при этом уделяется разработке стратегии программ производственной практики. На основе этого определяется индивидуальный план учебной деятельности и график выполнения заданий по самостоятельному изучению дисциплин.

На организационно-сопроводительном этапе внимание уделяется консультационной работе по выбору студентами способов учебной деятельности, самоконтроля, самооценки, форм представления продуктов своей самостоятельной деятельности. На данном этапе важен систематический контроль и анализ достижения промежуточных результатов, что позволит более точно определить достижения студентов в процессе реализации собственной индивидуальной траектории.

На рефлексивно-оценочном этапе выявляются индивидуальные и общие образовательные продукты деятельности, фиксируются применяемые виды и способы деятельности. Каждый из студентов должен оценить и осознать степень достижения индивидуальных целей, уровень своих внутренних изменений, усвоения инновационных знаний и умений, а также сформированных способностей их применения

в предстоящей профессиональной деятельности в условиях инновационных экономических преобразований.

Итак, разработка индивидуальной траектории реализации инновационного потенциала студента сводится к составлению проекта осуществления учебной и производственной деятельности, направленного на формирование инновационных знаний и умений, а также способностей их применения в предстоящей профессиональной деятельности. Разработка данного проекта осуществляется в тесном взаимодействии студента с преподавателем. В качестве оснований создания индивидуальной траектории нами рассматриваются доминирующие интеллектуальные способности, профессиональные склонности, внеучебные интересы и жизненный опыт студента.

Литература

1. Александрова, Е. А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Е. А. Александрова. – Тюмень, 2006. – 42 с.
2. Дочкин, С. А. Концепция модернизации дополнительного профессионального образования: сущность, особенности, реализация [Текст] : монография / С. А. Дочкин. – СПб. : Арден, 2009. – 294 с.
3. Ерыкова, В. Г. Формирование индивидуальной образовательной траектории подготовки бакалавров информатики [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / В. Г. Ерыкова. – М., 2008. – 25 с.
4. Кулешова, Г. М. Содержание и организация индивидуальной деятельности ученика в дистанционном обучении [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Г. М. Кулешова. – М., 2009. – 24 с.
5. Макаренко, Т. А. Формирование индивидуальных траекторий профессионального развития будущих социальных педагогов [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. А. Макаренко. – Якутск, 2006. – 188 с.
6. Машкова, Т. В. Выбор студентами колледжа индивидуальной образовательной траектории в системе непрерывного многоуровневого образования [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Т. В. Машкова. – Кемерово, 2006. – 24 с.
7. Стариков, А. П. Педагогические условия формирования основ культуры здоровья учащихся при использовании индивидуальных образовательных траекторий [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А. П. Стариков. – Тольятти, 2004. – 25 с.
8. Черняева, Э. П. Реализация индивидуальных образовательных траекторий студентов вузов в процессе использования электронного

учебника [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Э. П. Черняева. – Владикавказ, 2008. – 21 с.

9. Юдина, Ю. Г. Педагогическое обеспечение становления индивидуальных образовательных траекторий учащихся 5-7 классов [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ю. Г. Юдина. – Красноярск, 2005. – 22 с.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

АРЗАМАСЦЕВА О. В.

г. Братск Иркутской обл., Братский педагогический колледж № 1

Сегодняшнее время требует от специалистов любой сферы деятельности умения постоянно заниматься самообразованием, повышать свою квалификацию, осваивать новые области знания. Для этого необходимо обладать такими навыками самоорганизации и самоконтроля, которые позволят планировать свою самообразовательную деятельность, ставить цели и ответственно подходить к их реализации. В современных условиях обновления системы образования задача развития самообразовательной компетенции будущих педагогов является одной из приоритетных.

В стандартах профессионального образования третьего поколения на внеаудиторную (самостоятельную) работу отводится не менее половины бюджета времени студента – 27 часов в неделю в среднем за весь период обучения. Кроме того, большая часть времени, отводимого на аудиторские занятия, также включает самостоятельную работу. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема эффективного использования этого времени.

Возможны два основных направления построения учебного процесса на основе самостоятельной работы студентов (СРС). Первый – это увеличение роли самостоятельной работы в процессе аудиторных занятий. Реализация этого пути требует от преподавателей разработки методик и форм организации аудиторных занятий, способных обеспечить высокий уровень самостоятельности студентов и улучшение качества подготовки. Второй – повышение активности студентов по всем направлениям самостоятельной работы во внеаудиторное время.

Повышение активности студентов при работе во внеаудиторное время связано с рядом трудностей. В первую очередь – это неготов-

ность к нему как большинства студентов, так и преподавателей, причем и в профессиональном, и в психологическом аспектах. В первую очередь, для эффективной организации самостоятельной работы необходимо качественное информационное обеспечение учебного процесса и почти всегда наличие компьютера, что затрудняет ее выполнение теми студентами, которые не имеют собственного. Кроме того, год от года снижается готовность и способность студентов заниматься самостоятельной работой.

В связи с этим первоочередной задачей преподавателя является развитие навыков самостоятельной учебной деятельности студентов первого курса. Для реализации этой задачи аудиторские занятия студентов специальности Информатика строятся на основе модульной технологии с обязательным контролем или самоконтролем выполнения каждого учебного задания и последующей рейтинговой оценкой. Это является стимулом выполнения самостоятельной работы на занятии, постепенно приучает студентов к самообучению, развивает навыки самостоятельной работы. Студенты первого курса ведут тетради СРС, где фиксируются индивидуальные задания и их выполнение.

При выполнении аудиторной самостоятельной работы активно используются ресурсы Интернет. Поиск в сети нужной информации, ее анализ и представление в виде текстового документа приучает студентов к самостоятельному добыванию учебной информации, развивает навыки ее анализа, отбора и структурирования.

На последующих курсах для стимуляции внеаудиторной самостоятельной работы оценка за ее выполнение в семестре учитывается при выставлении оценки на экзамене.

Для студентов специальности Информатика применяется такая форма СРС, как домашние задания на решение значительного числа задач, например, по программированию, с последующим включением части этих задач в экзаменационные билеты. Практикуется организация СРС в виде учебных проектов (баз данных, презентаций, электронных учебных пособий) с последующей их демонстрацией и коллективным оцениванием по заранее известным критериям. На старших курсах самостоятельная работа организована в виде дистанционных бесплатных курсов на сайте www.intuit.ru.

Перспективным направлением развития организации СРС является разработка содержания междисциплинарных заданий для самостоятельной работы студентов.

Ориентация на активные методы овладения знаниями, развитие творческих способностей студентов, переход от поточного к индивидуализированному обучению с учетом потребностей и возможностей

личности является необходимым условием развития навыков самостоятельной работы студентов педагогического колледжа. Это является залогом их будущей самообразовательной деятельности, позволяет заложить основы самоорганизации и самовоспитания с тем, чтобы привить умение в дальнейшем непрерывно повышать свою квалификацию.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

ДВОРНИЧЕНКО Н. Ю.

г. Чита Забайкальского кр., Читинский педагогический колледж

Понимание педагогической поддержки основано на идеях гуманистической педагогики, признающей ценность человека как личности, его право на свободу, развитие и проявление своих способностей.

Понятие «педагогическая поддержка» в своем значении очень широкое. Сюда входит и прямое толкование: «поддержать» – значит «не дать упасть», произвести действие «держатъ». Но это слово включает в свое значение и духовную поддержку – «не дать упасть духу». Особенно это важно в профессиональном становлении – в поддержке развития личности будущего учителя, поддержке его достижений.

Обратимся к энциклопедическим словарям. В словаре В. Даля [2] слово «поддержка» поясняется как действие по значению глагола «поддержатъ», «поддерживать» – служить опорой для крепости (опорной точкой, надеждой, убежищем); подставкой – всем, что поддерживает тяжесть, укрепой – всем, что придает крепость, прочность, силу.

Толковый словарь русского языка определяет поддержку как действие по глаголу «поддержатъ» (оказать содействие, выступить в защиту, высказать согласие или общность, оказать помощь, покровительство, ободрить, не дать нарушиться, прекратиться), помощь, опора, одобрение.

В толковом словаре С. И. Ожегова поддержка определена следующим образом: «Поддержка – 1. Придержатъ, не дав упасть. 2. Помощь, содействие» [5].

Семантический и педагогический смысл понятия «поддержка» заключается в том, что поддерживать можно лишь то, помогать тому, что уже имеется в наличии (но на недостаточном уровне). То есть поддерживается развитие самостоятельности человека. Поддержка – это действие, которое не дает прекратиться, нарушиться тому, что существует, движется (находится в динамике).

Согласно Н. Е. Щурковой, объектом педагогической поддержки является не проблема, не действия, не поступок, а соответствующее состояние субъекта.

Состояние личности представляет собой отражение внешней и внутренней действительности в единой совокупности всех ее проявлений. Физиологические процессы в организме человека, физические характеристики тела, психические реакции на изменения в материальном мире, проживание реактивного отношения на события извне, на собственные психологические движения состояния человека, которое, в свою очередь, начинает влиять на взаимодействия с окружающим миром.

Задача поддерживающего – поддержать положительное состояние субъекта (уверенность, воодушевление, радость, познание, творческое вдохновение и др.) и способствовать его постепенному закреплению. Исходным в организации педагогической поддержки является учет психического состояния человека в данный момент. Педагогическая поддержка предполагает снижение неблагоприятного состояния человека и закрепление благоприятного психического состояния, способствующего личностному развитию.

Предметом педагогической поддержки является процесс преодоления препятствий, обуславливающих собой возникновение затруднений в процессе педагогической практики.

Преодоление препятствий определяется ключевым понятием педагогической поддержки в связи со следующими обстоятельствами.

Препятствие – это обобщенное понятие, включающее помеху и трудность, задержку и затруднение, преграду и остановку, проблему и задачу, вопрос и сомнение, негативное состояние, ситуацию проблемности. Препятствие – то, что отдаляет личность от достижения желаемого результата.

Так Т. В. Анохиной выделено три типа препятствий, отделяющих личность от достижения желаемого результата [11]:

- субъективные «Я-препятствия» (личностные);
- социальные «Они-препятствия» (средовые);
- материальные препятствия.

Субъективные (личностные) «Я-препятствия» – отсутствие ориентации, трудность, проблема. Выделяем следующие препятствия, с которыми сталкиваются будущие учителя в процессе педагогической практики:

1. Педагогические (профессиональные) недостаточный уровень подготовленности будущих учителей к процессу педагогической практики.

2. Психологические – напряженные условия протекания процесса педагогической практики, связанные с решением профессионально-педагогических задач в реальных условиях образовательного учреждения. Данные препятствия имеют непосредственное отражение в психическом состоянии будущего учителя – чувства напряжения, тревоги, различные переживания.

3. Средовые – отсутствие необходимых условий для накопления опыта решения профессионально-педагогических задач.

Смысл педагогической поддержки заключается в том, чтобы не дать прекратиться, нарушиться тому, что достигнуто каждым студентом в профессиональной подготовке.

Основное назначение педагогической поддержки будущего учителя в ситуации затруднения в процессе педагогической практики заключается в обеспечении приобретения профессионально-педагогического опыта будущим учителем за счет проживания ситуаций затруднения.

Анализ отечественных и зарубежных психологических источников показал, что опыт изучается психологами в контексте психологии личности, который обуславливает процесс ее развития, что позволяет рассматривать опыт в структуре личности (Б. Г. Ананьев, К. А. Абульханова-Славская, А. Г. Асмолов, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. Маслоу, В. Н. Мясищев, К. К. Платонов, С. Л. Рубинштейн и др.).

Ученые по-разному понимают этот сложный психологический феномен и рассматривают его как распределенную в сознании человека деятельность (А. Турчинов), как сложную систему, включающую в себя способы, приемы и правила решения трудовых задач (Ю. К. Стрелков), как совокупность событий или «техник жизни» человека, актуализируемых в различных профессиональных ситуациях (Л. И. Анцыферова), как упорядоченные в сознании образы пережитых событий (А. А. Кроник, Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржова), как результирующую психических процессов, в которой закреплены все профессиональные знания, умения, навыки, способы и техноло-

гии деятельности, с которыми сталкивается за свою жизнь человек (Э. Ф. Зеер) и т. д.

Следуя идее С. Л. Рубинштейна о том, что персональный опыт человека есть совокупность осознанных отношений, знаний и умений в результате деятельности, мы рассматриваем опыт решения профессионально-педагогических задач как совокупность отношений, знаний и умений в результате деятельности по решению профессионально-педагогических задач.

Высказанная К. К. Платоновым мысль позволяет сделать вывод о том, что опыт может формироваться, преобразовываться и стать следствием целенаправленного обучения, осуществляемого в процессе профессиональной подготовки.

Приобретение педагогического опыта, его осмысление и обогащение – необходимое условие профессионального становления педагога на протяжении всех лет его деятельности (К. Д. Ушинский, А. С. Макаренко, В. И. Загвязинский, Г. М. Коджаспирова, Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская, Н. П. Тучнин и др.).

О наличии особого личностного опыта в структуре содержания образования идет речь во многих концепциях образования. Так, И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин говорят об опыте эмоционально-ценностного отношения к миру; В. С. Леднев об опыте ценностно-ориентационной деятельности; О. Е. Лебедев, А. П. Тряпицына – об опыте социальной деятельности.

Учет личностного опыта в образовании человека позволяет сделать этот процесс личностно-ориентированным, личностно-значимым, максимально успешным и результативным (А. С. Белкин, О. Е. Лебедев, В. В. Сериков, А. П. Тряпицына и др.).

Результатом использования личностного опыта в образовании, как отмечает В. В. Сериков, будет овладение личностью опытом «быть личностью», то есть опытом выполнения специфических личностных функций (избирательности, рефлексии, смыслодержания, самореализации, социальной ответственности и др.).

Педагогическая поддержка будущего учителя в ситуации затруднения, обеспечивающая успешное выполнение им задач педагогической практики, призвана обеспечить приобретение профессионально-педагогического опыта.

Педагогическая поддержка предполагает содействие счастливому проживанию успеха. Поддержать человека в его достижениях – это увеличить продолжительность благоприятного состояния, содействуя тем самым высокому уровню активности человека.

Несмотря на все положительное влияние педагогической поддержки субъекта, она несет в себе некоторые опасности. Так, субъект, которому оказывается педагогическая поддержка, должен научиться преодолевать затруднения и справляться с ними самостоятельно. Педагогическая поддержка прячет в себе опасность лишить такой способности субъекта, и в ситуациях преодоления он окажется беспомощным. Поэтому воплощение идеи педагогической поддержки требует профессиональной тонкости и осторожности. Образовательная система педагогической поддержки в образовательном процессе является полиструктурным образованием [6]. Как всякая образовательная система педагогическая поддержка включает в себя следующие структурные компоненты: цель, задачи, методы, виды, принципы, этапы деятельности, формы ее реализации и прогнозируемый результат деятельности.

Цель педагогической поддержки – оказание помощи будущему учителю с тем, чтобы он научился самостоятельно преодолевать затруднения, возникающие при решении профессионально-педагогических задач, что предполагает помощь в познании себя и адекватном восприятии окружающей среды.

Задачи педагогической поддержки:

1. Помощь в осознании затруднений при решении профессионально-педагогических задач;
2. Помощь в преодолении затруднений при решении профессионально-педагогических задач;
3. Содействие в процессе решения профессионально-педагогических задач.

Для решения указанных задач существуют различные виды, формы и методы обучения, воспитания и педагогической поддержки.

Педагогическая поддержка как деятельность по оказанию помощи субъектам в решении их проблем, связанных с осознанием и преодолением затруднений, с общением, предполагает следующие формы педагогической поддержки по временному признаку: превентивная, оперативная, превентивно-оперативная [7].

В зависимости от характера возникшего затруднения педагогическая поддержка может быть по продолжительности – длительная, или кратковременная; по системности взаимодействия – системная, эпизодическая, разовая; по количеству «поддерживаемых» – индивидуальная, групповая, коллективная. Степень овладения будущим учителем опыта решения профессиональных задач.

Принципами взаимодействия между субъектами педагогической практики, на которых основывается педагогическая поддержка, являются следующие:

1. Открытость – готовность к установлению отношений и связей с разными субъектами образовательно-профессиональной деятельности (студентами, учителями, учащимися, преподавателями).

2. Ориентация на профессиональное взаимодействие – постоянный обмен опытом; объединение усилий педагогов и студентов в решении педагогических задач; самообразование; признание наряду со своими достижениями достижения других студентов.

3. Корректность – профессиональная этика, толерантность как уважение и терпимость к чужому мнению.

Соблюдение психологических требований к сохранению комфортных условий взаимодействия – доброжелательность, чуткость, внимание, моральное и эмоциональное поощрение.

Ориентация на преодоление затруднений или помощь в преодолении препятствий предполагает соблюдение определенных принципов педагогической поддержки, в качестве которых, мы выделяем следующие [1] :

- опора на наличные силы и потенциальные возможности личности студента;

- ориентация на способность студента самостоятельно преодолевать препятствия;

- конфиденциальность;

- гибкость взаимодействия субъектов педагогической практики в ситуации затруднения;

- корректность взаимодействия субъектов педагогической практики в ситуации затруднения (доброжелательность и безоценочность, чуткость, внимание, моральное и эмоциональное поощрение, профессиональная этика, толерантность как уважение и терпимость к чужому мнению).

Педагогическая поддержка направлена на раскрытие резервных возможностей будущего учителя в ситуации затруднения в процессе педагогической практики, на основе оказания ему помощи, ориентируясь на имеющиеся у него реальные и потенциальные возможности и способности, развивая потребность в успешности самостоятельных действий при решении профессионально-педагогических задач.

Литература

1. Сопровождение личностно-профессионального развития студентов в педагогическом вузе [Текст] : научно-метод. пособие. – изд-во РГ ПУ им. А. И. Герцена, 2002.
2. Даль, В. Толковый словарь по русскому языку [Текст] / В. Даль. – М, 1952.
3. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь [Текст] / Г. М. Коджаспирова, Ю. А. Коджаспирова. – М. : изд. центр «Академия», 2000.
4. Маркова, А. К. Психология труда учителя [Текст] / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993.
5. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова.
6. Павленко, Е. А. Условия организации педагогической поддержки в процессе саморазвития начальной школы [Текст] / Е. А. Павленко.
7. Смирнов, В. И. Общая педагогика в тезисах, иллюстрациях [Текст] / В. И. Смирнов.

РЕШЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИТУАЦИЙ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

ЕФРЕМОВА М. П.

г. Тулун Иркутской обл., Тулунский педагогический колледж

Успех деятельности всякой школы зависит в первую очередь от учителя. Его личностные социально-психологические качества, педагогические умения, нравственное и интеллектуальное богатство, устремлённость к творческим поискам в решении педагогических проблем во многом определяют социальную зрелость, нравственное здоровье и духовное богатство нашего общества в будущем. Подготовка учителя требует формирования в каждом педагоге-профессионале личности. Это процесс сложный и длительный. Но основы его, фундамент должны быть заложены в годы обучения в педагогическом учебном заведении, в первую очередь в процессе изучения педагогических и методических дисциплин [2].

В системе профессионально-педагогической подготовки важно сформировать у студентов умения и навыки, которые позволят будущим учителям изобразительного искусства с развитой профессиональной активностью постоянно совершенствовать своё мастерство и быть грамотными организаторами и руководителями учебного процесса. Для успешного решения этих задач необходимо использовать такие методы и приёмы преподавания, которые обеспечивают органическое единство репродуктивной и продуктивной деятельности студентов. Одним из таких средств формирования профессионально-методической компетентности студентов является педагогическая ситуация.

Педагогическая ситуация – это совокупность фактов и данных, определяющих то или иное явление педагогического процесса. В этом качестве любая ситуация, связанная с процессом обучения и воспитания может служить объектом для анализа и обучения студентов педагогического колледжа. Различают четыре вида ситуаций: ситуации-иллюстрации, ситуации-упражнения, ситуации-оценки, ситуации-проблемы [1].

Ситуация – иллюстрация поясняет какую-либо сложную процедуру или ситуацию, относящуюся к основной теме занятия. Это – примеры, поясняющие излагаемую суть темы занятия.

Ситуация – упражнение предусматривает применение уже принятых ранее методических положений и предполагает очевидные и бесспорные решения поставленных проблем. Ситуации – упражнения способствуют развитию определённых компетенций студентов в обработке или обнаружении данных, относящихся к рассматриваемой проблеме. Ситуации – упражнения носят в основном тренировочный характер, помогают в приобретении опыта.

Ситуация – оценка описывает положение, выход из которого в определённом смысле уже найден. Студент проводит критический анализ принятых решений в описываемой ситуации. Во время анализа ситуации – оценки студент даёт мотивированное заключение по поводу происшедшего события.

Ситуация – проблема представляет собой определённое сочетание факторов педагогического процесса, содержащих проблему и требующих её решения. Педагогическая проблемная ситуация позволяет реализовать следующие основные педагогические функции: формирование у будущих специалистов целостного представления о профессиональной деятельности; приобретение как предметно-профессионального, так и социального опыта, в том числе принятия решений; развитие профессионального теоретического и практическо-

го мышления; формирование познавательной мотивации, обеспечение условий появления профессиональной мотивации.

Нами разработаны педагогические ситуации по каждой теме дисциплины «Методика преподавания изобразительного искусства», изучаемой студентами специальности 050603 Изобразительное искусство и черчение для устного опроса или письменного опроса. Задания предлагаются двух типов: конструирование ответов на поставленные вопросы и выбор предложенных ответов, аргументация такого выбора. Альтернативный подход к поискам ответов даёт возможность организовать дискуссию, что способствует развитию педагогического творческого мышления студентов.

«Преподаватель изобразительного искусства как организатор и руководитель учебного процесса» – одна из тем занятий по дисциплине «Методика преподавания изобразительного искусства» в Тулунском педагогическом колледже. Структура занятия по вышеуказанной теме содержит традиционное изложение материала с включением педагогических проблемных ситуаций, которые могут возникнуть на уроках изобразительного искусства в школе. Целью использования педагогических ситуаций на данном занятии является развитие критического мышления, активизация процесса обучения, более глубокое понимание учебного материала, понимание студентами профессиональной направленности преподавателя изобразительного искусства. Решая проблемную ситуацию, студенты входят в роль учителя как непосредственного организатора и руководителя учебного процесса по изобразительному искусству. Предлагаемые к решению педагогические проблемные ситуации не созданы искусственно, а взяты из жизни, на основе наблюдений за деятельностью студентов во время проведения пробных уроков изобразительного искусства на практике. Педагогические ситуации предлагаются студентам в текстовом варианте и в виде видеофрагментов уроков изобразительное искусство. Содержание проблемных педагогических ситуаций достаточно разнообразно и затрагивает разные моменты процесса обучения изобразительному искусству – от психологических аспектов до методических, что позволяет формировать и развивать профессионально-методическую компетентность будущих учителей. Педагогическая проблемная ситуация, решаемая студентом, подводит к противоречию, излагает разные точки зрения на один и тот же вопрос, предлагает рассмотреть явление с различных позиций (учителя, ученика), побуждает делать сравнения, обобщения, выводы.

Приведём в кратком изложении примеры некоторых педагогических ситуаций:

1. «Идёт урок изобразительного искусства в 8 классе на тему: «Живописные техники и материалы». Учительница знакомит ребят с особенностями и техническими приёмами техник живописи, демонстрирует репродукции картин художников. Заданием для учащихся является рисование натюрморта в той или иной технике. Учительница предлагает выполнить задание по рядам. Дети, сидящие в первом ряду, выполняют рисунок натюрморта в технике «лессировка», ребята второго ряда пишут «по сырому», третьего в технике «пуантилизм». В начале работы несколько учеников выразили нежелание рисовать в той технике, которую предложила им учительница. – Как должна поступить в этой ситуации учительница?

2. К уроку изобразительного искусства в 5 классе учительница подготовила тему «Широкая масленица». После рассказа и беседы с детьми о празднике, предложила им создать композицию рисунка на один из сюжетов отражающих предложенную тему. Во время практической работы учительница обнаружила, что дети выполняют рисунки на один и тот же сюжет. – В результате каких причин могла возникнуть эта ситуация? – Можно ли было её предотвратить и как?

Каждому студенту на занятии предлагается решить две-три педагогических ситуации, дав при этом аргументированный ответ и предложив план действий или необходимых мероприятий для решения проблемы. Время решения предложенной ситуации – 5 минут. Остальные студенты могут высказать свою точку зрения по данному вопросу, вступив в дискуссию. В результате между обучающимися возникает живая беседа, в процессе которой студенты приобретают чувство уверенности, учатся выступать перед аудиторией. Критериями оценки ответа студента являются: выбор наиболее верного и рационального решения проблемы, полнота ответа, его аргументированность и доказательность, ясность и грамотность речи.

Анализ результатов показал, что использование педагогических ситуаций на занятии активизирует познавательную деятельность даже самых пассивных студентов, так как требует не заучивания основных дидактических и методических положений, а проявляется в умении построить осмысленное высказывание относительно педагогических явлений, анализировать реальные педагогические процессы, находить причины негативных явлений в процессе обучения и намечать пути их устранения. Педагогические ситуации помогают определить и конкретизировать педагогическую задачу, мобилизовать знания студента на её решение. Такая работа способствует развитию творческого педагогического мышления будущих учителей, формированию педагогиче-

ских знаний и навыков и профессионально-методической компетентности студентов.

Профессионально компетентный учитель – это мастер экспромта, а хороший экспромт – это результат долгой и тщательной подготовки. Если при изучении дисциплины методика преподавания изобразительного искусства будущий учитель приобретёт опыт организации и проведения процесса обучения и воспитания то это, несомненно, скажется положительно на становлении его профессионально-методической компетентности.

Литература

1. Дроздова, Г. В. Современные технологии образования [Текст] / Г. В. Дроздова // Среднее профессиональное образование. – 2007. – № 9. – С. 45-51.
2. Омеляненко, В. Л. Задания и педагогические ситуации: пособие для студентов пед.ин-тов и учителей [Текст] / В. Л. Омеляненко, Л. П. Вовк, С. В. Омеляненко. – М. : Просвещение, 1993. – 272 с.

МЕТАЗНАНИЕВЫЙ ПОДХОД В РЕАЛИЗАЦИИ КУРСА УЧЕБНО-ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «ЖУРНАЛИСТИКА» КАК ВОЗМОЖНОСТЬ САМООРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ

КОЗЫРЕВА Н. А.

г. Тулун Иркутской обл., Тулунский педагогический колледж

Современная система профессионального образования направлена, прежде всего, на обеспечение реального результата и развитие личностных качеств студентов. Такая интеграция затруднена в связи с разорванностью систем учебного и дополнительного образований в образовательных учреждениях. Одним из направлений в решении обозначенных проблем может стать изменение парадигмы подготовки будущего педагога и осмысление понятия «метазнание», что предполагает внесение инноваций в организацию учебной познавательной деятельности студента.

Вслед за Г. Н. Жолткевич мы рассматриваем метазнания, как знания, позволяющие рационально распорядиться накопленными данными, информацией, освоенными правилами и осознанными закономерностями [1, с. 48].

Исследованию метагнаниевого подхода посвящены многие теоретические психолого-педагогические и иные работы (В. И. Каширин, А. А. Малиновский, А. Б. Коган, Л. Я. Зорина и др.). Новизна нашего исследования состоит в попытке разработать условия, применимые к практике работы по дисциплинам профессионального цикла.

Изучение моделей формирования навыков самоорганизации (О. А. Конопкина, Н. М. Пейсахова, Д. Колба, М. Н. Шевцова, В. И. Морсановой) привели нас к разработке интегрированной модели формирования личностных качеств через метагнаниевых подход.

В результате проведенного анализа известных структурно-функциональных моделей процесса самоорганизации была разработана модель целостной структуры процесса самоорганизации, включающая следующие функциональные компоненты: целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль, волевая регуляция и коррекция. Модель можно назвать голографической, так как каждый её компонент представляет собой совокупность мини-процессов (частей), копирующих функциональную структуру общего процесса самоорганизации, а одна из способностей голограммы – это способность сохранять изображение целостного объекта при разделении его на части.

Однако понимания метагнания как категорию знаний, которые могут возникнуть на базе предметных и надпредметных знаний, мы пришли к необходимости включения разных уровней знаний для достижения желаемого результата. Из этого следует, что модель формирования навыков самоорганизации становится основой для личностного развития через освоение гнаниевых категорий. Причем, уровень реализации модели (предметный, надпредметный, метагнаниевый) и форму реализации каждый участник контрольной группы выбирает сам.

В соответствии с предлагаемой моделью разрабатываются темы курса, каждая из которых имеет практическое, реальное, кратковременное или долговременное применение.

Курс «Журналистика» состоит из учебного блока, направленного на формирование предметной и надпредметной компетентностей и блока дополнительного образования, основная задача которого – решение метагнаниевых задач. Каждому разделу дисциплины «Журналистика» соответствует раздел метагнаниевых задач (то есть знания экспертной системы о функционировании и процессах построения логических выводов), направленных на получение реальных результатов и экспертизу этих результатов. Типов метагнаниевых задач выделяем пять (соотносятся с этапами формирования навыков самоорганиза-

ции): диагностика и коррекция, интерпретация данных, конструирование и проектирование, прогнозирование, планирование и диспетчирование.

Каждый (!) из студентов получает возможность поставить собственную цель и пройти весь путь, формирующий навыки самоорганизации через реальный проект или проекты. Роль преподавателя в настоящем процессе определена ведущей метагнаниевой задачей (например, диагностика – эксперт, интерпретация данных – тьютор, конструирование – вдохновитель, прогнозирование – аналитик, планирование и диспетчирование – советчик).

Рассмотрим, как работает предлагаемая модель курса учебно-дополнительного образования «Журналистика». Раздел первый учебного курса называется «Информация. Понятие, типы, структура, оформление».

На предметной (знаниевой) категории выделяем следующие содержательные единицы: значение информации, понятие СМИ, простая и расширенная информации, структура простой информации (сигнальная, хроника, «горячие» новости, заметка, объявление, краткая заметка).

В надпредметной категории на учебном курсе через анализ местных и региональных газет учимся оформлению разных видов информации и составляем частные рекомендации.

В курсе дополнительного образования работаем по интегрированной модели личностного развития (целеполагание) через метагнаниевый подход (диагностика и коррекция) и составляем любую статью любой темы для стендовой газеты «Студгородок». Цель формирования самоорганизации: «описать то, что мне интересно». Путь получения результата (метагнаниевая задача): «понять, что мне нравится и чего я уже достиг в этом направлении, скорректировать дальнейшие действия на достижение большего в моей индивидуальной траектории развития». Результат: статья в газету и корректировка личностного плана.

После изучения описанного раздела курса учебно-дополнительного образования студенты наметили пути дальнейшего личностного развития, составили собственные траектории, отразили свои пожелания в статьях.

Статьи можно разделить по следующим направлениям: информационные (поиск и обработка информации) – наиболее популярная область (78 %), которая свидетельствует об интересе к окружающему и желании познавать; философской мирозерцание (попытки понять и объяснить жизненные категории) – аналитическая область интерес-

на 20 % студентов; творческий поиск – описание результатов своих творческих достижений (12 % студентов). Следует отметить, что с освоением новых разделов курса расширилась область интересов (в 4 раза), и описанием своих творческих достижений занимались 92 % студентов.

Таким образом, уже по истечении первого года обучения, студенты участвуют в 14-16 проектах с реальным результатом, который позволяет проектировать дальнейшую работу, выявить и проявить таланты и способности каждому, а также найти себя и найти путь реализации. Причем, при предлагаемом подходе каждый студент четко представляет свое место и видит реальные успехи, может регулировать свои результаты и имеет возможность их корректировать в течение определенного периода времени. Метазнаниевый подход учитывает потребности заказчика-студента и его родителей, позволяет сделать процесс обучения интересным и совместным, включив в работу родителей и внешних экспертов.

Результаты работы с курсом учебно-дополнительного образования «Журналистика» показали:

- студенты участвовали в 16 кратковременных и одном долгосрочном проекте;
- студенты четко представляют актуальность, цели и задачи проектов разных уровней и тематик;
- студенты умеют выполнять групповые роли;
- студенты могут составлять текстовые материалы разных уровней (репортажи, короткие заметки, репортажи, статьи, интервью);
- студенты владеют навыками слушания и привлечения внимания для слушания;
- студенты выбрали направления, интересные для исследований;
- студенты умеют презентовать результаты коллективных и групповых исследований;
- некоторые из студентов (12 из 25) выполнили индивидуальные проекты.

Подход, описанный в докладе, доказал свою продуктивность не только в курсе учебно-дополнительного образования, но и 6 лет реализуется при изучении профессиональных дисциплин.

Наиболее значимыми условиями, формирующими навык самоорганизации через метазнаниевый подход, считаем:

- построение курса обучения через структурирование знаний на предметные, надпредметные и метазнания;

- интегрирование личностных и метаэпистемных задач в модели обучения (целеполагание и диагностика, коррекция; анализ ситуации и интерпретирование данных и т. п.);
- последовательное введение разных экспертных систем для получения и корректировки результатов (семантические, операционные, тематические и др.);
- использование метаэпистемных задач для решения компетентных и личностных вопросов.

Литература

1. Жолткевич, Г. Н. О путях создания искусственного интеллекта [Текст] / Г. Н. Жолткевич // Университеты. Наука и просвещение. – 2004. – № 4.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ В ОБЛАСТИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

КОТОВА Т. Н.

г. Тотьма Вологодской обл., Тотемский педагогический колледж

Ежегодно выпускники школ России выбирают себе профессию. При этом многие из них осознают, что конкурентоспособный специалист в современном мире – это человек со знанием хотя бы одного иностранного языка. Так сложилось, что этим иностранным языком в основном является английский язык.

Современное общество диктует необходимость обучать тому, что должен знать и уметь человек, приступающий непосредственно к реальной профессиональной деятельности. «Способность, необходимая для решения рабочих задач и для получения необходимых результатов работы, чаще всего определяется как компетентность» [1].

Процесс формирования компетентности специалиста является одной из главных проблем педагогики. В последние годы компетентность учителя приобретает всё большую актуальность в связи с тем, что постоянно трансформируется социальный опыт, реконструируется сфера образования, появляются всевозможные разновидности авторских педагогических систем, возрастает уровень запросов социума к специалисту.

Компетентность – это комплексный личностный ресурс, обеспечивающий возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром в той или иной области и зависящий от необходимых для этого компетенций [1]. Компетентность можно представить как комплекс компетенций, т.е. наблюдаемых проявлений успешной продуктивной деятельности.

Система профессиональной подготовки учителя направлена на формирование у выпускника педагогического колледжа профессиональной компетентности, которая рассматривается как личностная категория. Для эффективной реализации учебно-воспитательных функций учителю необходимы следующие компетенции:

- социально-психологическая компетенция, связанная с готовностью к решению профессиональных задач;
- коммуникативная и профессионально-направленная социокультурная компетенция;
- общепедагогическая профессиональная компетенция (психолого-педагогическая и иноязычная методическая);
- предметная компетенция в сфере учительской специальности;
- профессиональная самореализация.

Под профессионально-направленной социокультурной компетенцией понимается совокупность знаний, умений, способностей и качеств личности, которые обеспечивают межличностное и профессиональное общение на иностранном языке в соответствии с нормами языка и речи, а также культурными традициями носителей языка. Несмотря на многообразие научных исследований, посвященных социокультурному образованию, проблема поиска наиболее эффективных путей и средств формирования профессионально-направленной социокультурной компетенции продолжает оставаться актуальной.

На занятиях английским языком в педагогическом колледже основное внимание уделяется интенсивному овладению навыками устной и письменной речи на базе учебных текстов. Вместе с тем студентам необходимо не только применять иностранный язык как средство для получения новой информации и обмена информацией в профессиональной деятельности, но и адекватно реагировать в ситуациях межличностного и профессионального общения, владеть нормами повседневного и делового этикета.

Следует заметить, что большинство студентов обладают такими психолого-педагогическими особенностями, как готовность к разнообразным формам работы и к интенсивному овладению новыми знаниями, способность учиться самостоятельно. С другой стороны, ряд

из них имеет такие недостатки, как неумение правильно распределять своё рабочее время для самостоятельной подготовки, контролировать и оценивать себя, использовать свои индивидуальные особенности для познавательной деятельности. Учёт этих особенностей приводит к необходимости уделять больше внимания таким формам организации обучения иностранному языку, которые позволяют развивать личностные и профессиональные качества студентов педколледжа: открытость, терпимость, готовность к общению, самостоятельность, саморегулирование и самовоспитание.

Иноязычная методическая компетенция предполагает не только владение студентами методикой обучения иностранному языку, но и готовность, и способность вступать с носителями языка в общение на профессиональные темы. На занятиях по дополнительной подготовке в области иностранного языка студенты педколледжа учатся понимать и сопоставлять методические категории, сравнивать подходы, методы, приёмы зарубежных и отечественных исследователей, выделять соответствие приёмов поставленным задачам, методически грамотно анализировать отечественные и зарубежные учебно-методические комплекты по иностранному языку.

На сегодняшний день имеется богатый арсенал средств формирования хорошего специалиста в области образования. В подготовке будущего учителя важное место принадлежит педагогической практике. Вопрос о взаимоотношении теории и практики является одним из главных вопросов подготовки специалистов в любой отрасли. Вполне очевидно, что основные положения о роли практики в процессе подготовки специалиста с высоким уровнем профессиональной компетентности в колледже являются необходимым элементом научной организации учебного процесса. И действительно, вряд ли кто сегодня может представить себе процесс подготовки хорошего учителя без педагогической практики, в ходе которой происходит интеграция всех знаний и умений, полученных студентом на предыдущих курсах не только по иностранному языку, но и по методико-педагогическим дисциплинам.

Как показывают наблюдения, у одних студентов время педагогической практики ассоциируется с написанием огромного количества отчётной документации, у других – с не совсем понятной и осознанной работой по развитию педагогической компетенции. И главная ошибка на данном уровне заключается в том, что большинство студентов стремятся лишь к слепому копированию работы и действий учителя, в то время как они должны осознанно применять методические советы руководителя практики, указания методических разрабо-

ток, а также овладеть умениями опираться в своих действиях на знания, полученные по методико-психолого-педагогическим дисциплинам, и обосновывать свои знания с научных позиций.

С. Т. Шацкий, один из создателей системы педагогического образования, особое значение уделял сочетанию теоретической подготовки молодых специалистов с «систематическим практикантством», непосредственным педагогическим трудом в школе, накоплением личного опыта [2].

Педагогическая практика в колледже служит связующим звеном между теоретическим обучением студентов и их будущей самостоятельной работой в школе, а также призвана осуществлять подготовку студентов к педагогической деятельности, вооружать их комплексом умений и навыков, творчески осуществлять все виды учебно-воспитательной работы.

Задачи и функции педагогической практики вытекают из требований, предъявляемых обществом и государством к школе и учителю, из задач подготовки специалиста-учителя.

В педагогической практике с особой силой выступают элементы развивающего творческого обучения, возрастает объём самостоятельной работы студента, коренным образом меняется уровень требований к ней. В процессе педагогической практики не только происходит проверка теоретической и практической подготовки студентов к самостоятельной работе, но и создаются широкие возможности для обогащения творческого потенциала личности будущего учителя.

Опираясь на развитие данных компетенций при теоретической и практической подготовке студентов колледжа на занятиях по дополнительной подготовке в области иностранного языка, представляется возможным воспитать методически грамотных и творчески мыслящих учителей, готовых к постоянному профессиональному самосовершенствованию.

Литература

1. Уиддет, С. Руководство по компетенциям [Текст] / С. Уиддет, С. Холлифорд. – НІРРО, 2003.
2. Шацкий, С. Т. Школа для детей или дети для школы [Текст] : избр. пед. соч. / С. Т. Шацкий. – Т. 2. – М., 1980.

АКТИВИЗАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ В ОБЛАСТИ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА

ХАЛЕЦКАЯ И. Б.

г. Тулун Иркутской обл., Тулунский педагогический колледж

Поиск путей активизации творческой деятельности является одной из основных задач педагогической науки. Важнейшая составляющая педагогического процесса – создание оптимальных условий для становления развитой личности, готовой к активным творческим действиям.

В квалификационной характеристике выпускника специальности «Изобразительное искусство и черчение» указывается требование к умению вести самостоятельную художественно-творческую деятельность.

К сожалению, как показал анализ, художественно-творческая деятельность студентов носит во многом пассивный характер. Студентов, открытых для творчества, способных воплотить своё отношение к декоративно-прикладному искусству в творческом продукте, меньшинство. У большинства же возникают серьёзные трудности с решением продуктивно-творческих задач. Наблюдается довольно низкий уровень развития креативных и организационно-деятельностных качеств студентов, многие выполняют предложенные задания только на репродуктивном уровне.

Таким образом, обнаружено противоречие между необходимостью повышения уровня развития творчества в соответствии с требованиями к характеристике выпускника и недостаточной разработанностью технологии обучения, в ходе которого обеспечивалось бы развитие творческой деятельности личности студента.

В этой связи возникла необходимость разработки методики обучения декоративно-прикладному искусству, способствующей эффективной организации творческой деятельности студентов. Что и обусловило выбор темы исследования.

Тема: Активизация художественно-творческой деятельности студентов в области декоративно-прикладного искусства через использование комплекса вариативных заданий.

Целью являлось разработка и апробация в учебном процессе комплекса вариативных заданий по дисциплинам в области декоративно-прикладного искусства, направленных на активизацию художественно-творческой деятельности студентов.

Новизна исследования заключается в применении комплекса вариативных заданий разного уровня сложности, направленных на активизацию художественно-творческой деятельности в области декоративно-прикладного искусства с целью повышения уровня развития творчества.

Изучением творческой деятельности в научном и художественном творчестве занимались такие исследователи, как Д. Б. Богоявленская, А. Т. Шумилин, Л. С. Выготский, Н. Н. Ростовцев и другие. Все авторы определяют творческую деятельность как сознательную, целенаправленную, направленную на познание и преобразование действительности, создающую новые, оригинальные материальные и духовные ценности.

Творческая активность студента, занимающегося художественной деятельностью, выражается в увлеченности работой, в стремлении к самостоятельности и новизне, а это обычно проявляется в оригинальном решении творческого продукта.

Творческий подход к деятельности можно сформировать и развить только систематически, приобщая студентов к работе творческого характера, ставить их в ситуацию необходимости решения различных, постепенно усложняющихся творческих задач.

В художественно-творческой деятельности следует выделить три основных этапа.

Первый этап связан с возникновением, развитием, осознанием и оформлением замысла. Студенты могут сами определить способы решения предложенного задания или действовать по рекомендациям и указаниям педагога.

Второй этап связан с процессом создания творческого продукта. Здесь происходит реализация замысла. На данном этапе педагогу необходимо включать студентов в самостоятельное решение творческих задач.

Третий этап – анализ результатов. Он связан с двумя предыдущими, является их логическим продолжением и завершением.

Организация деятельности на всех этапах будет действенной только в том случае, если будут использоваться основные приемы и методы для развития творческих способностей личности.

Таким образом, педагогу необходимо не только знать, но и уметь применять все разнообразие методов и приемов обучения художественному творчеству, что является теоретической предпосылкой для разработки условий.

По нашему мнению основными условиями эффективной организации творческой деятельности студентов являются:

– ориентация педагога на формирование собственного стиля художественно-творческой деятельности студентов;

– создание художественно обогащенной педагогической среды, предполагающей сотворчество и ситуацию успеха в деятельности.

Эффективность результатов деятельности студентов зависит от степени активизации этой деятельности.

Одним из наиболее эффективных педагогических средств активизации творческой деятельности на занятиях декоративно-прикладного искусства является использование в обучении комплекса вариативных заданий разного уровня сложности.

Технология методики использования комплекса заданий в обучении на репродуктивном уровне заключается в выполнении студентами ряда простейших заданий по выработке технологических навыков и приемов работы с различными художественными и изобразительными материалами. Например, освоение приемов кистевой росписи, лепки и декорирования изделий разными способами, аппликации, коллажа, конструирования и др.

Эта группа заданий не имеет самостоятельной ценности, задания являются специальным дидактическим средством закрепления знаний и выработки профессиональных умений и навыков работы в освоении технологий художественной и изобразительной деятельности. В основе деятельности лежит принцип повтора и вариации.

На творческом уровне студенты выполняют ряд заданий, направленных на создание нового, оригинального. В них включаются результаты первой группы заданий. Это позволяет закрепить первичные навыки. Перед студентами ставится более сложная задача, связанная с импровизацией и экспериментом соединения в деятельности различных приемов и способов работы с разными материалами и художественными техниками. Такая творческая деятельность обладает особым эффектом усиливать творческие возможности каждого студента, развить навыки самостоятельной работы и оптимизировать реализацию творческого потенциала.

Особенность комплекса вариативных заданий в его многоступенчатости. По каждой теме разработана группа заданий от простого к сложному, от обучения к творчеству. Студентам предоставляется право выбора заданий с учетом уровня индивидуальных возможностей и творческих способностей. Задания не имеют однозначных результатов их выполнения, они предполагают вариативные решения. Полученный результат отражает степень творческого самовыражения студента.

Применение данной методики, с одной стороны направлено на творческое освоение базового содержания учебного курса, с другой – обеспечивает развитие когнитивных, креативных и организационно-деятельностных качеств студента.

Методологической основой диагностики развития художественно-творческой деятельности и качества продукта творчества является критериальная шкала А. В. Хуторского. По его мнению, предъявляемый студентом результат не всегда является продуктом его творчества: одна и та же работа может быть творческой для одного студента и нетворческой (репродуктивной) для другого. Признание субъективности и относительности творчества студента – руководящий принцип в планировании, диагностике и оценки достижений.

В качестве основных элементов анализа творческого продукта является: целеполагание, планирование, экспериментальные способности, нахождение способа решения творческой задачи, рефлексивные способности.

Экспериментальная проверка методики и анализ результатов апробации заданий позволил сделать следующие выводы.

В процессе выполнения заданий у студентов наблюдается повышенный интерес к сложным технологическим приемам работы, поиску собственной индивидуальной манеры исполнения. Заметны попытки экспериментирования, риска смелых комбинаторик композиционных решений и умение добиваться максимальной выразительности в работе. Студенты самостоятельно планируют и организуют свою деятельность в соответствии с целеполаганием. При выполнении заданий наблюдается вдохновенность и увлеченность работой. Образцы изделий отличаются оригинальностью решений и качественным уровнем оформления. Давая самооценку результатам своего труда, студент анализирует технологическую и эстетическую аспекты продукта творчества.

Возможность выбора заданий, различных по сложности и способам решения позволяют студентам реализовать свой творческий потенциал с учетом уровня своих индивидуальных возможностей и творческих способностей.

Таким образом, использование комплекса вариативных заданий в обучении создает благоприятные условия для развития творчества, вызывая интерес к учению, формируя самостоятельность, развивая фантазию, воображение, творческое мышление, исследовательские умения, активизируя художественно-творческую деятельность студентов на разных этапах профессионального становления будущего педагога.

РАЗДЕЛ 7

Проекты совершенствования методического обеспечения образовательного процесса в учреждениях общего и дополнительного образования детей

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ В МАЛЫХ ГРУППАХ

ГРЯЗЕВА-ДОБШИНСКАЯ В. Г.

г. Челябинск, Южно-Уральский государственный университет

В наших исследованиях социально-психологическая интеграция личности в группе понимается как ее положение в системе межличностных отношений, которое является результатом отражения и принятия группой ее индивидуального своеобразия, и которое опосредовано характером взаимодействия в совместной деятельности. Такое понимание основано на социально-психологической концепции развития личности А. В. Петровского и концепции персонализации А. В. Петровского и В. А. Петровского (А. В. Петровский, В. А. Петровский, 1984, 1996).

Социально-психологическая интеграция творцов в реальных группах (школьных классах, студенческих группах, проектных командах и т. д.) имеет специфическую проблематику. Актуальность исследования проблематики социально-психологической интеграции творческой личности в группе связана с необходимостью управления эволюционными процессами в современных сообществах, интенсивность которых обеспечивается успешной интеграцией субъектов, порождающих новое, и, кроме того, связана со сложностью социально-психологических процессов, ее обеспечивающих.

Во-первых, отметим проблематичный характер социально-психологической интеграции творческой личности. История, мифология, искусство отразили драматизм взаимоотношений традиционного общества и творца в разные эпохи (Э. Нойман, 1996). Современные

исследования социального взаимодействия выявляют конфликты творческого меньшинства и большинства как сторонников традиционных ценностей, стандартов деятельности, поведения (М. Домс, С. Московичи, 2007). Поддержание эффективной деятельности креативных групп или групп с криэйторами, творческими лидерами – сложная проблема, решение которой предполагает учет многих социально-психологических факторов (Т. М. Amabile, 1982; Г. Фишер, 2005; Ж.-К. Абрик, 2007).

Во-вторых, обозначим особенности развития постиндустриального общества. Современное общество развивает экономику и культуру на основе исследовательской деятельности, творчества, изобретательства, внедрения инноваций. Необходимо иметь изобретателей, исследователей, инноваторов, обеспечивающих развитие в разных областях. Необходима креативность как массовая способность, т. е. тот самый креативный класс (Р. Флорида, 2005), который осознает себя ведущим в экономике, основанной на знаниях. Необходимость ориентации образовательных технологий на развитие массовой креативности рассматривалась нами в концепции экологической психологии творческой личности (В. Г. Грязева, 2000). Эта необходимость развития массовой креативности сталкивается в России с ценностным конфликтом традиционного общества – низким ценностным статусом творчества у большинства людей и низким уровнем толерантности к творческим сотрудникам (В. Г. Грязева-Добшинская, Н. Ю. Бакунчик, В. А. Глухова, А. С. Мальцева, 2008). Поэтому воспроизводится проблема профессиональной востребованности и интеграции творческих людей.

В-третьих, отметим существенные изменения самой творческой деятельности. Современное творчество становится все больше связанным с коллективами, организациями (Д. В. Ушаков, 2005). Новые научные результаты, инновационные продукты оказываются полученными в коллективах, организациях. Для развития социальной креативности необходимо поддерживать разнообразие взаимодействий, позиций людей и в то же время создавать условия конструктивного диалога и интегрировать личностное разнообразие. Наибольший креативный ресурс разнообразия и наибольшие сложности в работе имеют гетерогенные группы, которые объединяют людей разных профессий для решения общих проблем (Г. Фишер, 2005, С. Московичи, 2007).

В обозначенных проблемах взаимодействий и взаимоотношений творческих людей и сообществ различного типа можно выявить некий общий конструкт для дальнейших исследований. И в преодолении конфликтности творческой личности с социальным окружением, и в

снятии ценностного конфликта общества и осуществлении массовой креативности, и в поддержании работы творческих людей в сложной гетерогенной группе (команде) можно выявить общее смысловое ядро для исследований – это интеграция творческой индивидуальности в группе. Это ядро удерживает два фокуса исследования – динамику индивидуальности (индивидуализацию личности) и динамику группы (личностную интеграцию).

Исследование целостной картины взаимосвязанных процессов индивидуализации и интеграции личности, основано на теоретическом конструкте, заданном А. В. Петровским. Становление личности в общности рассматривается через триаду процессов: «адаптация – индивидуализация – интеграция». Индивидуализация личности выступает возможностью осуществить значительный вклад в жизнь группы и, тем самым, понимается как интерперсональный процесс. Интеграция личности понимается как ее включенность в групповое целое, которая возможна при условии обретения личностью индивидуального своеобразия, отраженности группой этого индивидуального своеобразия и его принятия (А. В. Петровским, 1984).

Далее представлены и анализируются результаты 2-х направлений исследований социально-психологической интеграции творческой личности: 1. Экспериментальное исследование индивидуализации и интеграции личности в совместной творческой деятельности; 2. Лонгитюдное исследование социально-психологической интеграции одаренных учащихся в группе.

Экспериментальное исследование индивидуализации и интеграции личности в совместной творческой деятельности (выполнено мною под руководством А. В. Петровского).

Экспериментальное исследование направлено на выявление условий взаимодействия субъектов в совместной творческой деятельности, при которых индивидуализация и интеграция личности оказываются интенсивными, обеспечивая развитие личности и общности в совместной творческой деятельности.

Проверялась основная гипотеза исследования об обусловленности индивидуализации и интеграции личности формами взаимной активности субъектов в совместной творческой деятельности. Проверка этого предположения проводилась по трем программам, в которых отличались контролируемые условия взаимодействия субъектов в совместной деятельности (гомогенность или гетерогенность групп по профессиональному составу, доверительности отношений).

Основой экспериментальной программы стал «метод отраженной субъектности», разработанный В. А. Петровским. Личностные свойст-

ва субъекта выявляются по изменениям индивидуальности других, обусловленным им, то есть по специфическим эффектам влияний за пределами актуального взаимодействия.

Межиндивидуальные влияния рассматривались в аспекте изменения форм активности субъектов. В совместной деятельности диагностировались формы взаимной активности субъектов – способы «взаимосодействия», взаимосогласования активности каждого в достижении результата. В последующей индивидуальной деятельности определялись формы собственной активности субъектов и их изменения по соотношению двух тенденций активности – «установочной» и «надситуативной» (А. Г. Асмолов, В. А. Петровский). Соотношение этих тенденций активности субъекта было обозначено как «личностный стиль».

Для исследования индивидуализации и интеграции личности в совместной творческой деятельности разработана проективная методика «Периодическое стимульное пространство». Методика включает 50 слабоструктурированных стимулов (картин), нетождественных по уровням неопределенности (статистика X^2), сложности (D-статистика), популярности (частотные показатели). Образованы 10 периодов по 5 стимулов так, чтобы в психометрическом аспекте периоды были равноценны. Это давало возможность проводить с одними и теми же субъектами до пяти экспериментальных серий, включающих индивидуальные замеры до и после групповых взаимодействий, и фиксировать инвариантные и вариативные проявления личности.

Продуцирование образов интерпретировалось испытуемым как «авторская» или «соавторская» деятельность. В групповых экспериментах давалось задание создать один – «лучший» – образ по каждой картине в ходе обсуждения (в каждом групповом эксперименте предлагалось по 5 стимулов). В индивидуальных экспериментах – задание отметить «лучший» образ среди остальных по каждому стимулу (в каждом индивидуальном эксперименте интерпретировалось по 5 стимулов). Как в групповых, так и в индивидуальных экспериментах диагностировался сдвиг предпочтений интерпретируемых стимулов – сложных, неопределенных или простых, определенных.

Выявлены две основных формы взаимной активности, в пределах которых создавались конечные – «лучшие» – продукты («интерэфекты личностного стиля»), которые взаимосвязаны с процессами индивидуализации и интеграции личности.

«Эффект восхождения к общему» – порождение встречной продуктивной активности, ориентированной на общий смысл (конечный продукт – результат спонтанного совместного преобразования перво-

начального продукта одного из партнеров при создании общего смыслового поля, направляющего процесс преобразования, но не всегда обсуждаемого).

«Эффект согласованного выбора общего» – порождение автономной продуктивной активности с независимой смысловой ориентацией и встречной «оценочной» активности при выдвигании общего продукта (конечный продукт – признанный лучшим продукт одного из партнеров, удовлетворяющий смысловые ориентации остальных).

Выявлены несколько специфических тенденций влияний активности одних субъектов на активность других за пределами совместной деятельности, в последующей индивидуальной деятельности («метаэффекты личностного стиля»).

Метаэффекты объединены в 2 группы.

– «Метаэффекты резонанса-трансцендирования» (входят «эффекты резонанса, индивидуализации, трансцендирования, восстановления и др.).

– «Метаэффекты репрессии-нормативизации» (входят «эффекты репрессии, отрицания, дублирования, деиндивидуализации, нормативизации» и др.).

Основные теоретические и прикладные результаты исследования.

Особенности форм взаимной активности субъектов обуславливают изменение или сохранение свойственных им форм собственной активности за пределами совместной творческой деятельности, сужение или расширение диапазона специфических проявлений активности в индивидуальной творческой деятельности.

Если в совместной творческой деятельности субъектов порождается встречная продуктивная активность, ориентированная на общий смысл (эффект восхождения к общему), то процессы личностной индивидуализации и интеграции усиливаются (метаэффекты резонанса-трансцендирования). Если порождается автономная продуктивная активность с независимой смысловой ориентацией (эффект согласованного выбора общего), то эти процессы блокируются (метаэффекты репрессии-нормативизации).

Полученные результаты позволяют заключить, что формы взаимной активности субъектов в совместной деятельности обуславливают направление и интенсивность индивидуализации личности (как поиск нового и усиление своеобразного) и интеграции личности (как присвоение нового, индивидуально-своеобразного другими).

Этот характер взаимосвязи направления и интенсивности индивидуализации и интеграции личности и форм взаимной активности субъектов в совместной творческой деятельности сохраняется при

любых условиях взаимодействия (в гомогенных или гетерогенных группах по профессиональному составу, доверительности отношений).

Результаты исследования подтверждают предлагаемый в концепции персонализации интерперсональный характер индивидуализации и интеграции личности: понимание индивидуализации личности как собственных специфических изменений, связанных с отражением ею других людей, а интеграции личности как изменений индивидуальности других, детерминированных ее способностью порождать в них встречную активность (В. Г. Грязева, 1988).

Выявление развивающих форм взаимной активности субъектов в последующем стало использоваться в тренингах творческих лидеров и креативных команд для формирования соответствующие способности субъектов расширять диапазон (у себя и других) индивидуальных проявлений активности, актуализировать определенные личностные свойства в совместной творческой деятельности.

Социально-психологическая интеграция одаренных учащихся в группе изучалась в процессе лонгитюдного исследования социально-психологических факторов развития одаренности учащихся в рамках гранта РГНФ (В. Г. Грязева-Добшинская, В. А. Глухова, А. С. Мальцева, П. С. Глухов, 2008; В. А. Глухова, 2010).

Исследования проводилось на базе лицея – инновационного образовательного учреждения. В ходе лонгитюдного исследования сопоставлялись особенности социально-психологической интеграции одаренных учащихся в группе и динамика их интеллектуальных и творческих способностей от младшего школьного возраста к младшему подростковому, затем к старшему подростковому (начало профильного обучения в 8 классах) и к раннему юношескому возрасту (старшие классы лицея).

Межличностные отношения в исследовании рассматривались сквозь призму статуса одаренного ребенка в классе и особенностей персонализации как отраженности их индивидуальности в сверстниках. Два аспекта социально-психологической интеграции одаренных учащихся (социометрический статус в системе межличностных отношений класса и персонализация как отраженность индивидуальности личности) сопоставлялись с динамикой их интеллектуальных и творческих способностей на разных возрастных этапах.

Основная гипотеза исследования заключалась в том, что социально-психологическая интеграция одаренных учащихся, рассматриваемая как их положение (статус) в системе межличностных отношений и персона-

лизированность, сопряжена с уровнем развития творческой индивидуальности, включающей интеллектуальные и творческие способности.

Для исследования статуса использовалась стандартная процедура социометрии. Для исследования персонализации учащихся разработана психосемантическая методика на основе техники репертуарных решеток Дж. Келли (В. Г. Грязева-Добшинская, В. А. Глухова). Все учащиеся класса выступали в качестве объектов оценки, т.е. являлись элементами репертуарной решетки. Оценочные шкалы (биполярные конструкты), по которым оценивались эти элементы, образовывались каждым учащимся самостоятельно из списка класса. Два полюса конструкта – двое учащихся, которые выбирались каждым ребенком в качестве образцов для оценки других учащихся (как имена нарицательные, например, – Моцарт-Сальери). Репертуарная решетка включала 20 конструктов. После стандартной обработки индивидуальных и групповых матриц интеркорреляций по конструктам определялся вес каждого конструкта, выявлялись конструкты, имеющие максимальные и минимальные веса. Выбор одноклассниками в качестве полюсов конструктов отдельных учащихся и являлся показателем их персонализации – отраженности в группе сверстников.

Основные результаты исследования.

1. Два аспекта социально-психологической интеграции одаренных учащихся в группе (социометрический статус в системе деловых отношений группы и персонализация как отраженность индивидуальности личности) не взаимосвязаны между собой и могут представлять разное сочетание на разных возрастных этапах.

2. Социально-психологическая интеграция одаренных учащихся в младшем подростковом возрасте сопряжена с высокими творческими и интеллектуальными показателями. Социометрический статус в системе деловых отношений одаренных учащихся в группе как аспект социально-психологической интеграции взаимосвязан с вариантами динамики интеллектуальных способностей. Персонализация одаренных учащихся как другой аспект социально-психологической интеграции связана с уровнем развития их творческих способностей.

В младшем подростковом возрасте в высоко креативных классах с постоянным составом высокий статус, с одной стороны, подтверждается высоким уровнем интеллектуальных и творческих способностей, а с другой стороны актуализирует положительную динамику этих способностей.

2. В старшем подростковом возрасте (8 класс) в условиях профильного обучения наблюдается ряд критических тенденций в развитии одаренных учащихся: происходит усреднение интеллектуальных

потенциалов в направлении диапазона «высокая норма», снижаются творческие способности. Именно в этом возрасте снимается сопряжение социально-психологической интеграции одаренных учащихся (высокого социометрического статуса и выраженной персонализации) с высоким уровнем развития их интеллектуальных и творческих способностей.

В старшем подростковом возрасте в новых средне креативных классах высокий уровень интеллектуальных и творческих способностей не обеспечивает высокие позиции в классе и может актуализировать как положительную, так и отрицательную динамику этих способностей.

Совокупность выявленных тенденций социально-психологической интеграции одаренных учащихся и динамики интеллектуальных и творческих способностей показывают максимальную критическую точку развития одаренности – старший подростковый возраст.

3. Социально-психологическая интеграция одаренных учащихся в раннем юношеском возрасте (старшие классы лицея) также не сопряжена с динамикой творческих и интеллектуальных показателей, что показывает относительную независимость развития одаренности учащихся от положения в системе межличностных отношений класса.

4. Позитивный опыт ранней социально-психологической интеграции творческой личности (опыт персонализации) имеет отдаленные положительные следствия. Одаренные учащиеся, персонализированные в группе в младшем подростковом возрасте, показывают положительную динамику творческих способностей в раннем юношеском возрасте, а неперсонализированные учащиеся только сохраняют уровень творческих способностей, установившийся в старшего подросткового возрасте.

Результаты лонгитюдного исследования используются в разработке программ психологического сопровождения в инновационных учебных заведениях; в консультативной практике всех субъектов образовательного процесса (родители, педагоги, учащиеся, администрация школ).

Таким образом, оба направления исследований показывают эвристичность концепции персонализации, метода отраженной субъектности и модели развития личности в малых группах.

Литература

1. Абрик, Ж.-К. Креативность групп [Текст] / Ж.-К. Абрик // Социальная психология. – СПб. : Питер, 2007. – С. 207-226.

2. Амабайл, Т. Как убить творческую инициативу [Текст] / Т. Амабайл // Креативное мышление в бизнесе. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2006. – С. 9-35.
3. Асмолов, А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров [Текст] / А. Г. Асмолов. – М. : изд-во «ИПП», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 768 с.
4. Грязева, В. Г. Экологическая психология творческой личности [Текст] / В. Г. Грязева. – М. : ЦРСДОД МО РФ; Челябинск : Полиграф-мастер, 2000. – 304 с.
5. Грязева, В. Г. Индивидуализация и интеграция личности в совместной творческой деятельности [Текст] : автореф. дис ... канд. псих. наук / В. Г. Грязева. – М. : ПИ РАО, 1988. – 24 с.
6. Грязева, В. Г. Эффекты межиндивидуальных влияний в совместной деятельности [Текст] / В. Г. Грязева // Личность и межличностные отношения в коллективе. – Ульяновск : УГПИ, 1988. – С. 50-61.
7. Грязева, В. Г. Методика «Периодическое стимульное пространство» в исследовании эффектов личностных воздействий [Текст] / В. Г. Грязева // Теоретическая экспериментальная и практическая психология : сб. науч. тр. – Челябинск : изд-во ЮУрГУ, 2002. – Т. 3. – С. 67-88.
8. Грязева, В. Г. Одаренные дети: экология творчества [Текст] / В. Г. Грязева, В. А. Петровский. – М. : ПИ РАО; Челябинск: ЧГИИК, 1993. – 45 с.
9. Грязева-Добшинская, В. Г. Взаимосвязь динамики интеллектуальных и творческих потенциалов одаренных учащихся со спецификой межличностных отношений в классе [Текст] / В. Г. Грязева-Добшинская, А. С. Мальцева, П. С. Глухов // Социальная психология творчества-2008. – Челябинск : изд-во ЮУрГУ, 2008. – С. 29-64.
10. Грязева-Добшинская, В. Г. Методика диагностики отношения социальных субъектов к творческой личности [Текст] / В. Г. Грязева-Добшинская, Н. Ю. Бакунчик, В. А. Глухова, А. С. Мальцева // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». – 2008. – Вып. 3. – С. 33-45.
11. Глухова, В. А. Социально-психологическая интеграция одаренных учащихся в группе и развитие их интеллектуальных и творческих способностей [Текст] : автореф. дис. ... канд. псих. наук / В. А. Глухова. – Саратов. : СГУ, 2010. – 26 с.
12. Домс, М. Инновации и влияние меньшинства [Текст] / М. Домс, С. Московичи // Социальная психология. – СПб. : Питер, 2007. – С. 61-99.

13. Дмитриева, Л. Г. Особенности диалогической среды общения студентов в системе конструкторов Дж. Келли [Текст] / Л. Г. Дмитриева, Е. Л. Солонина // Вестник Башкирского университета. Серия «Психология». – 2006. – № 1. – С. 101-106.

14. Нойман, Э. Искусство и время [Текст] / К. Г. Юнг, Э. Нойман. Психоанализ и искусство. – М. : REFL – book, Ваклер, 1996. – С. 153-195.

15. Петровский, А. В. Проблемы развития личности с позиций социальной психологии [Текст] / А. В. Петровский // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 15-29.

16. Петровский, В. А. Психология неадаптивной активности [Текст] / В. А. Петровский. – М. : ТОО «Горбунок», 1992. – 224 с.

17. Петровский, В. А. Личность в психологии [Текст] / В. А. Петровский. – Ростов н/Д. : изд-во ЮРГУ, 1996. – 510 с.

18. Петровский, В. А. Очерк теории свободной причинности [Текст] / В. А. Петровский // Психология с человеческим лицом. Гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. – М. : Смысл, 1997. – С. 124-144 с.

19. Похилько, В. И. Техника репертуарных решеток в экспериментальной психологии личности [Текст] / В. И. Похилько, О. Е. Федотова // Вопросы психологии. – 1984. – № 3. – С. 151-157.

20. Ушаков, Д. В. Современные исследования творчества [Текст] / Д. В. Ушаков // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2005. – Т. 2. – № 4. – С. 53-56.

21. Фишер, Г. Развитие социальной креативности: пусть все голоса будут услышаны [Текст] / Г. Фишер // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2005. – Т. 2. – № 4. – С. 57-64.

22. Флорида, Р. Креативный класс: люди, которые меняют будущее [Текст] / Р. Флорида. – М. : Классика-XXI, 2005. – 258 с.

СЕМЬЯ И ПАТРИОТИЗМ

ТАРАДАНОВ А. А.

г. Челябинск, Челябинский государственный университет

В ноябре 2008 года по заказам некоторых органов местного самоуправления и без таковых (студентами-старшекурсниками ЧелГУ, пишущими курсовые и дипломные работы по проблемам муниципального управления и социальной работы) на кафедре социологии ЧелГУ проведено несколько анкетных опросов в ряде муниципальных

образований Челябинской области и близлежащих территорий. «Родными и любимыми местами» назвали свои муниципальные образования только половина опрошенных. Примерно для каждого двадцатого местность, где он проживает, воспринимается как «позор и унижение»; для остальных – «ничего особенного». То есть, половина нашего трудоспособного населения не является союзником местной власти в решении наших общих проблем. По «большому счету» это означает, что только наполовину в них реализуется ресурс саморазвития.

По поводу же того, кто Малую Родину любит, а кто – нет, результаты получились такие.

Больше всех свою Малую Родину любят те, кто а) здесь родился, вырос и остался; б) у кого хорошее питание; в) и у кого в семье лад и двое-трое детей.

А больше всех не любят свое муниципальное образование те, у кого а) не сложилась семейная жизнь; б) кто не здесь родился и вырос; в) у кого высокий уровень дохода на члена семьи(!); и г) у кого больше трех или меньше двух детей!

Да – да – да! Именно так! Не любят наши «богатенькие» нашу с Вами Малую Родину! А это совершенно определенно означает, что их капиталы будут при первой возможности утекать из Малой Родины, а не пополнять «муниципальный кошелек». Соответственно, и положение, и авторитет данной категории граждан тоже работает «не в нашу пользу».

Вот только не надо меня понимать так, что я против «богатых» и хочу, как Шариков, «все поделить». Я хочу сказать только то, что, по данным исследования, само по себе повышение уровня жизни населения не просто не способствует, но даже становится деструктивным фактором развития муниципального образования, если оно не происходит в теснейшей связи с решением проблем семейного благополучия и развитием интереса населения (и в первую очередь молодежи) к местной жизнедеятельности, местной социальной, экономической и политической практике.

Не могу не отметить еще раз, что мигранты также оказались деструктивным фактором развития муниципальных образований: во всяком случае, в пределах проведенного опроса. И опять не надо меня обвинять в национализме и шовинизме: в нашем случае речь идет как раз в большей степени о россиянах, просто сменивших место жительства внутри России.

Хочу также «поздравить» нас с тем, что по окончании Года семьи мы имеем такие условия существования многодетной семьи (имеется ввиду семья, где более трех детей), которые «выталкивают» ее из

рядов наших союзников и партнеров по развитию муниципального образования. И хотя началось сие задолго до нашего опроса и даже задолго до рождения многих из наших читателей, легче от этого не становится.

«Намеками» обозначился также и ряд других интересных моментов. В частности, например, то, что вера в Бога весьма способствует любви к Малой Родине; что из числа школьников старших классов больше всего любят Малую Родину «отличники» и «троечники», а меньше всего – «хорошисты».... А поскольку последние представляют собой самую массовую группу учащихся, то возникает вопрос:.....?

«Россия – великая страна с большим будущим»: так ответили восемь из каждых десяти молодых людей (78,9 %) по данным опроса, организованного и проведенного в 2008 году председателем общественной молодежной палаты Законодательного собрания Челябинской области, аспиранткой кафедры социологии ЧелГУ Ольгой Гусевой.

Всего по случайной выборке было опрошено 1386 человек, в том числе в Челябинской области – 786; и еще по 150 человек – в Свердловской, Тюменской, Курганской областях и Ханты – Мансийском Автономном округе – ЮГРА.

Почти треть опрошенных (30,4 %) – учащиеся старших классов в возрасте 14-17 лет; около половины (44,1 %) – в возрасте 18-22 года; и каждый четвертый – в возрасте от 23 до 30 лет. Получают высшее образование или уже имеют его около половины (45 %) респондентов.

Итак, большинство опрошенных молодых людей (1091 из 1386) верит в Россию и ее будущее. Основными факторами, сформировавшими у молодых людей мнение о «России как великой стране», являются высокий (более 15 тысяч рублей) или низкий (2-3 тысячи рублей) уровень месячного душевого дохода, наличие высшего образования, нахождение респондента в «официальном» браке и «бытность» единственным ребенком в семье. Его родители (а он родился, как мы понимаем, в среднем от 15-ти до 25 лет тому назад: это период «перестройки» и «дикого рынка»): отец из «силовиков», интеллигенции или частный предприниматель; мать из интеллигенции или домашняя хозяйка.

То есть, в целом все вполне «логично»: те родители, которые рожают всего одного ребенка, имеют возможность обеспечить себе и ему более высокий уровень жизни, получение высшего образования и создание «нормальной» семьи. Конечно, такая жизнь и в России молодому человеку нравится. Правда, тут досадно «путается под нога-

ми» и выпадает из «общей логики» бедность с ее 2-3 тысячами месячного душевого дохода... Ведь гораздо более «логичным» было бы, например, присутствие в группе ведущих факторов, допустим, также и категории молодежи с душевым доходом 10-15 тысяч рублей, – так нет, поди ж ты

И все-таки общий вывод пока выглядит «простым как табуретка»: чем материально обеспеченней молодые граждане, тем выше уровень их патриотизма по отношению к России «вообще».

Еще 225 человек (16,2 %) считают, что Россия – это «ничего особенного»; а 56 человек (4,0 %) ответили, что Россия – это «позор мировой цивилизации». Четырнадцать человек (1,0 %) на этот вопрос не ответили. Основными факторами, сформировавшими у молодых людей мнение о России как о «ничего особенного» или «позор мировой цивилизации», являются низкий (1-2 тысячи рублей) уровень месячного душевого дохода; отсутствие высшего образования; они росли в семье, где было трое и более детей; они находятся в «гражданском» браке или в разводе; их родители – в ранге «простых рабочих» или безработных.

Ну что ж, опять вроде все подтверждается: чем ниже уровень материальной обеспеченности молодых граждан, тем ниже уровень их патриотизма. Но вот ведь опять какая оказия: в группе негативных факторов оказывается и душевой доход в 10-15 тысяч рублей... Или этого уровня душевых доходов современной российской молодежи уже мало для патриотизма и надо обязательно более 15 тысяч рублей?

То есть, «Деньги есть – Иван Петрович; денег нет ...». Только как-то уж больно «дешево» получается: «любовь за деньги», вообще-то, называется по-другому ...

С другой стороны, шибко интересно, как некоторые «бедняки» оказываются в стане «патриотов», а другие материально обеспеченные (по российским меркам) молодые люди оказываются оппонентами? Ведь если мы это поймем и сможем использовать, то за одни и те же деньги сможем получить гораздо больше «патриотов». А если не поймем, почему довольно многие материально обеспеченные выше среднего уровня не хотят становиться «патриотами», можем бесполезно (и даже с отрицательным эффектом) потратить уйму денег, которые в Год молодежи, безусловно, будут отпущены на молодежную политику.

И вот еще какая незадача. Только половина наших молодых «патриотов» видит свое будущее в сфере семейного благополучия. А это означает, что другая половина либо не собирается иметь семью вообще, либо не верит, что семейное благополучие в принципе воз-

можно. Да и у первой половины с семьей получится не у всех: уж мы-то знаем

И сразу становится ясно, что почти весь этот наш молодежный «патриотизм» на поверку и «по большому счету» оказывается, мягко говоря, «не совсем патриотизмом». Ну, никак не станет Россия «великой страной с большим будущим», если этого будущего у нее просто нет. Как бы мы в любви к ней друг другу не клялись, с такими «проемными» ориентациями у наших молодых «патриотов» мы, – как страна, культура и цивилизация, – однозначно вымрем и очень скоро. За исключением некоторых всем известных российских территорий, реализующих свой патриотизм в действительности, то есть рожающих и воспитывающих по 8-10 и более детей в семье. Но эти территории нас не спасут

И еще: в жизненных ориентирах опрошенных молодых людей «наличие совести» находится на предпоследнем месте (7,7 %; ниже только «религиозность» с 4,2 %) и сильно уступает таким жизненным ориентирам, как «достижение материального благополучия» (68,8 %); «самореализация» (63,8 %); «достижение высокого уровня профессионализма» (53,6 %); «расширение круга общения» (41,5 %)... Вам не страшно? А я вот боюсь

Зато семеро из каждых десяти (69,4 %) ответили, что питаются «досыта и вкусно»; оставшиеся трое питаются «досыта». «Не досыта» питаются лишь 2 % (27 человек из 1386); питающихся «впроголодь» не оказалось ни одного (опрос был до кризиса).

Итак, «хлеба» хватает. Тогда «чего же им еще не хватает?» «Зрелищ»? Или «демократии» пополам с «севрюжиной с хреном»?

Как бы там ни было, из вышеизложенного «вопиют» следующие два основных вывода.

Вывод первый: патриотизм – это не клятвы в любви к Родине и не самопожертвования во имя ее интересов, хоть и «поем мы песню безумству храбрых» в наших телевизионных исторических сагах и милицейских сериалах (главные герои там, кстати, почти все или холостые, или в «гражданском браке», или бездетные: правда, справедливости ради надо отметить, что в последнее время появились и семейные – но все равно малодетные....). Действительный патриотизм для России сегодня – это многодетность в условиях семейного благополучия. В обозримые сроки это достижимо только посредством прямого стимулирования рождаемости в социально благополучной семье через систему прямых индивидуальных и корпоративных договоров и взаимных обязательств семьи, общества, государства и бизнеса.

«Карфаген должен быть разрушен». А в условиях кризиса сделать это намного проще, чем в ... других условиях.

И второй вывод: действительный патриотизм у российской молодежи весьма проблематичен без эффективных мер по обеспечению качественного гуманитарного образования в школе и доступности высшего образования. Здесь комментариев не требуется.

Опрос позволил получить также и много других интересных результатов о жизни, мировосприятии и ценностях современной российской молодежи и сформулировать соображения по теме патриотизма и молодежной проблематике вообще – но это уже отдельный разговор.

СИСТЕМА РАБОТЫ МОУ «ГИМНАЗИЯ № 53» ПО РАЗВИТИЮ УЧИТЕЛЬСКОГО ПОТЕНЦИАЛА

ПОПИКОВА Н. Ю.

г. Магнитогорск, Муниципальное общеобразовательное учреждение
гимназия № 53

«Кадры решают все» – этот известный тезис вновь звучит в связи с обсуждением президентской образовательной инициативой «Наша новая школа».

Среди пяти основных направлений, положенных в основу данного проекта, важным компонентом стал раздел, в котором определяются перспективы развития учительского потенциала. Представлен образ современного учителя – креативной, интеллектуальной, готовой к постоянному самообразованию, способной глубоко понимать детскую возрастную психологию чуткой, внимательной личности, так как важной задачей становится усиление воспитательного потенциала школы, обеспечение индивидуализированного психолого-педагогического сопровождения каждого обучающегося.

Безусловно, в каждой школе выстроена система работы с педагогическими кадрами. Далее мы представим опыт работы нашего образовательного учреждения.

В деле образования, во всем, что касается школы, ничего нельзя улучшить, минуя голову учителя. Кроме того качество любой школьной системы в конечном счете определяется качеством преподавания учителей.

Именно поэтому значимый стратегический раздел программы развития МОУ «Гимназия № 53» – это работа с педагогическими кадрами, целью которого является создание условий, обеспечивающих

личностную и профессиональную самореализацию педагогов, рост профессиональной компетентности педагогических кадров.

Остановимся на некоторых эффективных с нашей точки зрения направлениях работы с педагогическими кадрами.

Невозможно представить нашу новую школу без личностно-ориентированного подхода в обучении учащихся. Для того, чтобы школа в действительности стала таковой, необходимо использовать соответствующую методологию в работе с учителями в процессе повышения квалификации и внедрения нового материала, полученного в рамках курсовой подготовки, в практику работы педагога.

В нашем образовательном учреждении данный подход реализуется следующим образом. Каждый педагог перед тем, как уйти на курсы повышения квалификации, получает задание – сформулировать, зафиксировать все то, что для него является новым, интересным. Вернувшись с курсов, вместе с курирующим завучем педагог разрабатывает план действий по внедрению новых идей, технологий в свою педагогическую деятельность. В конце каждого учебного года проводится конференция, на которой представляются результаты работы: доклады учителей, презентации, выставки материалов.

С более творческими педагогами, готовыми к проведению исследований, проектируется после курсовой подготовки научно-методическая деятельность. Не нужно бояться этого термина, так как любая методическая деятельность педагога становится научной, если она носит исследовательский характер и направлена на приращение (создание новых) методических знаний и умений. В этом случае каждому такому педагогу назначают научного руководителя. Это могут быть сотрудники гимназии (т. к. в гимназии работает 3 кандидата педагогических наук), если данные проблемы входят в круг научных интересов этих людей. Либо работники ВУЗов. Таким образом, в течение последних 4 лет в научно-методической деятельности были заняты 42 % педагогов гимназии.

Опыт показывает, что участие в научно-методической деятельности благотворно влияет на развитие учителя как личности и профессионала. Занимаясь исследованиями, учитель интенсивно повышает свой теоретический уровень путем систематического изучения научной и специальной литературы, участие в разного рода семинарах, научно-практических конференциях и т. д., приобретает умение объективно анализировать процесс своей деятельности и оценивать ее результаты. В конечном счете, все сводится к тому, что существенно возрастает творческий потенциал учителя и совершенствуется его педагогическое мастерство. Таким образом, мы глубоко уверены, что

научно-методическая деятельность предоставляет оптимальную возможность для профессионального развития педагога любого образовательного учреждения. Участие педагога в научно-методической деятельности – прекрасная форма его самореализации, развития его творческого потенциала.

Следующее направление работы с педагогическими кадрами – это аттестация учительских кадров как фактор развития учительского потенциала. Данные специальных психологических исследований показывают, что поведение учителя в коллективе во многом зависит от того, насколько объективно оценивается его работа и как он относится к этой оценке. Исходя из вышесказанного и в рамках существующего регламента процесса аттестации педагогических и руководящих кадров, мы поменяли подход к составлению так называемого «портфолио» педагога.

Мы не заполняем с педагогом портфолио имеющимися результатами накануне аттестации, а задолго до процедуры проектируем какое же должно быть портфолио, чтобы педагог результативно предъявил свои достижения. Таким образом, если педагог в этом году аттестовывался на первую категорию, а через 2 года планирует аттестовываться на высшую категорию, а у него есть такое право, то уже сегодня у него должно быть портфолио с проектируемыми результатами, которые позволят ему получить высшую категорию через 2 года. Такой подход позволяет нам смоделировать индивидуальный маршрут прохождения аттестации для каждого педагога. И сегодня благодаря этому подходу мы имеем следующие результаты.

Сравнительная характеристика педагогического коллектива
МОУ «Гимназия № 53» за последние три года по квалификационной категории

Таблица № 1

Квалификационная категория	2006-2007 уч.год		2007-2008 уч. год		2008-2009 уч. год		2009-2010 уч. год	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Вторая	5	12	4	8	4	8	3	6,2
Первая	13	33	22	44	13	29	9	18,8
Высшая	22	55	22	44	29	63	32	66,6
Всего педагогов, имеющих квалификационную категорию	40	100	48	96	46	100	44	91,6

Следует отметить, что в 2009-2010 учебном году в гимназию на работу пришло 4 молодых специалиста, которые пока не имеют ква-

лификационной категории в соответствии с Положением об аттестации.

Еще одно направление по работе с кадрами – это обновление кадров за счет привлечения молодых специалистов и система работы с ними.

Наше образовательное учреждение уже много лет является площадкой для проведения производственной практики студентов факультета лингвистики и перевода, филологического факультета и факультета экономики и управления МаГУ, будущих учителей химии МГТУ. Во время практики сразу можно увидеть талантливых людей, которые с первого урока начинают любить дети, которые стараются постигнуть секреты педагогического мастерства.

Поэтому уже на этапе «педагогической практики» мы начинаем работу по созданию условий для того, чтобы молодые специалисты были заинтересованы начать свою трудовую деятельность в нашем образовательном учреждении.

Дальше целая система работы с ними, основанная на следующих принципах:

1. Выработка практических педагогических навыков на раннем этапе педагогической деятельности (учитель приобретает львиную долю своих педагогических навыков в первые годы педагогической деятельности).

2. Организация наставничества для поддержки учителей (в лучших образовательных системах признано: хороших учителей могут воспитать только хорошие учителя, а для этого молодым специалистам нужно учиться непосредственно у опытных наставников).

3. Создание условий для того, чтобы учителя учились друг у друга (мы осознаем, что в гимназии необходимо создать такую атмосферу, при которой совместное планирование, обмен мнениями о педагогических проблемах и взаимное наставничество стали нормальными и постоянными чертами школьной жизни; такая обстановка помогает учителям постоянно развиваться путем обмена опытом и учебы друг у друга). Здесь мы не только создаем условия для взаимодействия педагогов внутри нашего образовательного учреждения, но и благодаря информационным и коммуникационным технологиям широко входит в практику сетевое взаимодействие педагогов школ нашего округа, города и страны в целом.

Привлечение высококвалифицированных специалистов в гимназию осуществляется и благодаря совместной работе с ВУЗами. Мы активно сотрудничаем:

1. С кафедрой экономики и предпринимательства МаГУ (индивидуальная работа с одаренными детьми, подготовка к олимпиадам; руководство научно-исследовательской работой учащихся и педагогов).

2. С кафедрой права МГТУ (ведение часов права в предпрофильных и профильных классах, индивидуальная работа с одаренными детьми, руководство научно-исследовательской деятельностью учащихся и педагогов).

3. С кафедрой психологии и развития личности МаГУ (постоянно действующие семинары).

4. С магнитогорским филиалом УрАГС (научно-методическая помощь).

В президентской образовательной инициативе «Наша новая школа» высказана мысль о том, что в школы следует привлекать людей с непедagogическим образованием. Можно по-всякому к этому относиться. Но мы столкнулись со сложностями в рамках развития Лего-движения в школе. Активно начав работу с лего-роботами, мы поняли, что учитель информатики один не справится с этой работой, так как необходимы специалисты с опытом практической работы с автомобилем.

Активное использование в работе большого количества компьютерной техники, создание прикладных, информационных, коммуникационных проектов учащимися обусловили необходимость привлечения специалистов по работе с этой техникой: электронщиков, инженеров-программистов. Нам удалось решить данную проблему привлекая специалистов ОАО «ММК». Но они не имеют никакого отношения к педагогической работе.

В рамках сотрудничества с Обществом защиты прав потребителей города Магнитогорска учащиеся гимназии изучают курс «Основы потребительских знаний», преподают который практикующие юристы, правозащитники, работающие в ОЗПП. В результате данной работы учащиеся гимназии становились победителями и призерами областного этапа Всероссийского конкурса по основам потребительских знаний.

Таким образом, можно сказать с уверенностью, что современной школе не хватает людей с разнообразным опытом практической работы. С широкими взглядами.

Наконец очень важным направлением работы с педагогическими кадрами является система моральных и материальных стимулов поддержки учительства. А это:

– НСОТ;

- досрочная аттестация;
- профессиональные конкурсы.

Сложился масштабный и действующий механизм поддержки лучших учителей в рамках приоритетного национального проекта «Образование». Используя данную возможность, за 4 года 8 педагогов гимназии признаны лучшими учителями РФ и Челябинской области (2 педагога получили Грант Губернатора Челябинской области и 6 педагогов – грант президента РФ).

Таким образом, в стратегии «Наша новая школа» с ее 5 направлениями есть намерение развить и поддержать то о чем говорилось неоднократно:

1. Обновление содержания образования.
2. Поиск, поддержка и сопровождение талантливых детей.
3. Сохранение и поддержка педагогических кадров.
4. Изменение облика школы.
5. Укрепления здоровья учащихся.

И закончить хотелось бы словами президента РФ Д. А. Медведева: «Эти и другие направления работы по совершенствованию потенциала отечественного учительства и повышению престижа профессии учителя должны лечь в основу плана мероприятий по проведению в 2010 году в России Года учителя».

СИСТЕМА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЫ

ДЕМЧУК Л. А.

г. Челябинск, Муниципальное общеобразовательное учреждение
лицей № 97

Мировое разнообразие систем оценки высшего образования в 90-е годы и в начале 2000-х годов может быть, с определенной долей условности, разделено на два типа:

1. Система оценки высшего образования в тех странах, где имеются соответствующие государственные структуры, регулирующие развитие системы образования, например, Министерства образования, Министерства просвещения и т. д. В этих случаях система оценки базируется на приоритете государственных органов, или структур, финансируемых правительством. При этом самооценке придается номинальное значение, а основные усилия прилагаются к проведению эффективной внешней оценки государственными органами, либо обще-

ственными организациями. Такие системы оценок часто связаны с правительственным контролем, лицензированием, государственной аккредитацией, сравнением различных высших учебных заведений, распределением финансовых ресурсов и пр.

2. Система оценки образования, принятая в тех странах, где, по существу, органов государственного управления образованием (в европейском смысле) нет. В этом случае, преобладает процесс самооценки образовательных учреждений, либо профессиональная, либо общественная оценки, направленные на внутренний анализ, на улучшение деятельности образовательных учреждений.

В широком плане, исторически, к странам, имеющим органы государственного управления системой образования, относятся европейские страны (Германия, Франция, а также страны СНГ, воспринявшие европейские традиции образования). А к странам, где преобладает процесс саморегуляции образования, относятся, в первую очередь, США, а также те страны, которые стали следовать американским образцам (Филиппины, Тайвань).

Основное отличие европейских систем оценки качества образования от американской заключается в полномочиях правительства, в формулировке целей оценки, в определении наиболее важных аспектов оценки, в способах принятия решений и, наконец, в самой организации образовательного процесса. В странах с централизованной системой образования функции оценки, аккредитации осуществляют соответствующие государственные ведомства.

Российская система оценки качества образования принадлежит ко второму типу.

В нашей стране качеству образования уделялось достаточное внимание еще в советский период развития системы образования. В те годы широко обсуждались проблемы адаптивности специалистов, их способности к самосовершенствованию и преобразованиям по мере развития профессиональной карьеры. Seriously обсуждался вопрос о том, какой специалист востребован: «узкий», то есть подготовленный к решению конкретных профессиональных задач, или «широкий», владеющий не только профессиональными знаниями, но и способный осваивать более широкие области деятельности, имеющий определенную гуманитарную подготовку. В этом контексте проблема повышения качества образования имеет ярко выраженную историю.

В последние годы проблема оценки качества образования в России и за рубежом стала развиваться в несколько иных контекстах, в том числе, она приобрела большую социальную значимость в связи с изменением взглядов правительств на управление образованием.

В настоящее время повышение качества образования – это не только задача государственного уровня, за решение которой отвечают правительства, министерства образования. Это в первую очередь задача самих образовательных учреждений, которые по мере развития рынка образовательных услуг и обострения конкуренции вынуждены искать дополнительные конкурентные преимущества.

В последнее десятилетие разработка подходов к оценке качества образования осуществляется через систему всероссийского, республиканского, муниципального мониторинга качества образования, в рамках эксперимента по введению единого государственного экзамена, а также посредством научно-практических разработок, осуществляемых как на федеральном, так и на региональном уровнях. В научно-практических разработках последних лет находит отражение мировой опыт разработки инструментария тестирования и обработки результатов на основе современных теорий педагогических измерений. Кроме того, развитие вариативности образования при сохранении образовательного пространства требует разработки и внедрения механизмов реального влияния на качество образования. В свою очередь, повышение эффективности управления требует своевременного получения надежной и достоверной информации о состоянии системы образования.

Однако система оценки качества образования, как в России, так и в регионе только начала создаваться, еще не сформировано единое концептуально-методологическое понимание проблем качества образования и подходов к его измерению.

Анализ существующей практики в области оценки качества образования показывает, что:

- используется недостаточно апробированный и недостаточно стандартизированный инструментарий;
- отсутствует необходимое научно-методическое обеспечение для объективного и надежного сбора информации;
- не хватает квалифицированных кадров, осуществляющих экспертную деятельность в области оценки качества образования;
- не сформирована целостная система мониторинга, статистики системы образования;
- не определены или только находятся в стадии определения единые подходы к формированию системы оценки качества образования;
- собираемая информация о системе образования зачастую избыточна и малоэффективна;

- недостаточен уровень технологического обеспечения сбора, передачи и хранения информации, находится на низком уровне;
- отсутствуют специально подготовленные кадры, способные дать квалифицированную консультацию или провести экспертную оценку деятельности.

В то же время, существующая система сбора данных, мониторинга и статистики образования, сопровождается рядом проблем:

- недостаточна нормативная и правовая основа сбора данных оценки качества образования, мониторинга и статистики;
- отсутствует целостная система показателей и индикаторов;
- слаба техническая и технологическая поддержка обмена информацией;
- недостаточно квалифицированного кадрового обеспечения для анализа данных оценки качества образования, мониторинга и статистики;
- отсутствуют четко сформулированные задачи о том, какая информация, с какой целью и для кого собирается.

В образовательных учреждениях на настоящий момент также не сложилось ясного представления о том, как строить систему оценки качества образования, как соотносятся внешняя и внутренняя оценки качества, каковы критерии и процедуры внутренней оценки.

В этих условиях создание системы оценки качества образования с применением ИКТ-технологий становится необходимостью и позволит повысить эффективность управления качеством образования в образовательном учреждении.

«Стратегическая цель государственной политики в области образования – повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина» – так записано в современной модели образования – 2020 г.

Одной из приоритетных задач для реализации этой цели является формирование механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг, посредством создания прозрачной объективной системы оценки достижений учащихся как основы перехода к следующему уровню образования, и механизмов участия потребителей и общественных институтов в контроле и оценке качества образования. В этой оценке найдут место не только стандартизированные внешние экзамены, неизбежно упрощающие и нивелирующие образовательные результаты, но и новые методы оценивания на основе ИКТ, которые будут отражать достижения и индивидуальный прогресс ребенка.

В этих условиях становится актуальной процедура создания в образовательном учреждении прозрачной мобильной системы внутреннего постоянного аудита качества образования. В условиях бурного развития ИКТ и интернет-технологий, в качестве такой системы предлагается использовать технологию автоматизированного внутришкольного мониторинга качества образования, которая позволит оперативно оценить текущую учебную деятельность учащихся и своевременно скорректировать учебный процесс для достижения конечного результата.

Внедрение технологии автоматизированного внутришкольного мониторинга в образовательную среду позволит создать предпосылки для внедрения в образовательном учреждении системы менеджмента качества образовательных услуг в соответствии с международными стандартами серии ISO 9000.

Работу в данном направлении в своей школе мы начали с разработки модели управления качеством образования. Модель является двухуровневой: первый – уровень управляющей подсистемы; второй – уровень управляемой подсистемы.

На уровне управляющей подсистемы модель включает девять блоков. Шесть из них – показатели результатов деятельности школы: обеспечение здоровья здорового образа жизни; обеспечение оптимального и допустимого уровня воспитанности; обеспечение базового и дополнительного образования; обеспечение готовности к непрерывному образованию и к работе в рыночных условиях; создание условий для формирования готовности к жизни в семье и обществе; обеспечение образовательных услуг с учетом индивидуальных и общественных потребностей.

Три показателя – условия, необходимые для достижения оптимальных конечных результатов: кадровое обеспечение образовательного процесса; научно-методическое обеспечение образовательного процесса; финансовое и материально-техническое обеспечение образовательного процесса.

На уровне управляемой подсистемы модель включает:

- программно-методическое и дидактическое обеспечение образовательного процесса на деятельностной основе;
- систему диагностики, контроля и оценки уровня сформированности знаний, общеучебных умений и навыков, способов деятельности в соответствии с требованиями государственного стандарта общего образования.

Создание системы внутришкольного мониторинга и оценки качества образования мы начали с создания информационного банка данных по блокам:

- успеваемость учащихся и качество их знаний (по предметам, учителям, ступеням обучения);
- данные об уровне обученности и обучаемости учащихся;
- развитие самостоятельной деятельности учащихся на учебных занятиях;
- сформированность общих учебных умений, навыков и способов познавательной, информационно-коммуникативной и рефлексивной деятельности;
- применяемые технологии обучения;
- применяемые методики контроля и оценивания знаний, умений, навыков и способов деятельности учащихся на каждой ступени обучения.

Ежегодный анализ материалов информационного банка позволяет выявить:

- состояние качества подготовки учащихся и соответствие его требованиям государственного стандарта общего образования;
- развитие самостоятельной деятельности учащихся на учебных занятиях;
- уровень сформированности общеучебных умений, навыков и способов познавательной, информационно-коммуникативной и рефлексивной деятельности учащихся;
- эффективность применяемых технологий обучения;
- эффективность применяемых методик контроля и оценивания знаний, умений, навыков и способов деятельности учащихся на каждой ступени обучения.

Анализ материалов информационного банка позволил нам на начальном этапе создания системы внутришкольного мониторинга и оценки качества образования выявить причины рассогласования достигнутых результатов с требованиями государственного стандарта. Причины рассогласования заключались в следующем:

- несовершенство используемых образовательных программ и учебников;
- использование устаревшего дидактического обеспечения образовательного процесса, не позволяющего организовать учебную деятельность каждого обучающегося на уровне его возможностей и способностей;
- использование неэффективных технологий обучения;

– использование неэффективных методик контроля и оценивания знаний, умений, навыков и способов деятельности учащихся на каждой ступени обучения;

– отсутствие преимущественности применяемых технологий обучения и методик контроля и оценивания знаний, умений, навыков и способов деятельности учащихся.

В качестве инструмента для создания системы внутришкольного мониторинга и оценки качества образования коллектив лицея разработал автоматизированную систему диагностики качества образования «Комплексную информационно-компьютерную поддержку системы оценки качества образования обучающихся в профильной школе». Программное обеспечение устанавливается быстро и легко. Проект реализуется на принципах сетевого внутришкольного взаимодействия.

По результатам мониторинга можно увидеть всю картину по усвоению учебного материала всеми учащимися класса. На диаграммах и графиках и ученику, и учителю, и родителю видны все результаты диагностики. По результатам участники тестирования проводят работу по коррекции знаний.

Уникальность данной контрольно-оценочной процедуры заключается в простоте технологии и эффективности самой диагностики. С её внедрением в школе у социальных заказчиков (родителей, органов управления образованием, общественных структур) появляется возможность отслеживать динамику качества усвоения школьниками содержания, регламентированного государственными стандартами на всех ступенях общего образования.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

ЛЕМБЕРГ С. Н.

г. Озерск Челябинской обл., Муниципальное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 33 с углубленным изучением иностранного языка

Обучение иностранному языку рассматривается как одно из приоритетных направлений современного школьного образования.

Основной целью изучения иностранного языка в школе является формирование у школьников иноязычной коммуникативной компе-

тенции, то есть способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка.

Для достижения данной цели мы усилили социокультурную направленность обучения английскому языку, ориентируясь на усиление культуроведческого аспекта в содержании обучения, а также на включение школьников в диалог культур, что способствовало приобщению учащихся к культуре стран изучаемого языка, развитию взаимопонимания, толерантного отношения к проявлению иной культуры, помогло им лучше осознавать особенности культуры своей страны и способствовало развитию у них умения представлять культуру своей страны в процессе общения средствами иностранного языка.

Программа по английскому языку состоит из трех частей:

1. Английский язык в начальной школе.
2. Английский язык в 5-9 классах.
3. Английский язык в 10-11 классах.

Рассмотрим особенности формирования социокультурной компетенции на разных этапах обучения школьников в нашей школе.

Формирование социокультурной компетенции на младшем этапе обучения английскому языку.

Межкультурный подход к преподаванию английского языка нашел отражение в учебно-методических комплексах (далее – УМК) для школ с углубленным изучением английского языка. Уже на начальной ступени (учебник для I класса, под редакцией И. Н. Верещагиной) обучение аудированию, говорению, чтению и письму на английском языке направлено не только на решение традиционных учебных задач, но и является способом введения ребенка в мир изучаемого языка, знакомства с жизнью детей из других стран и континентов. Это наглядно проявляется, например, в упражнениях, составленных в форме писем от незнакомого друга из Великобритании, Африки, Америки.

На следующих этапах (учебники под редакцией И. Н. Верещагиной, О. Н. Афанасьевой) практически каждая тема дает представление о британском образе жизни, традициях и обычаях этой страны, что развивает у учащихся младших классов мотивацию к изучению английского языка и создает условия для формирования потребностей в приобретении друзей в разных уголках мира.

Поскольку современный подход к языковому образованию предполагает не только развитие у школьников умения пользоваться средствами общения, но и передачу школьнику внеязыковой информации, необходимой для адекватного общения и взаимодействия, нами проводится работа по адаптации и внедрению новых УМК, осо-

бенно издательств Oxford University Press, Longman, Cambridge University Press, Express Publishing и т. п.; используются современные информационные технологии. В этом плане большой интерес у младших школьников вызывают аутентичные народные английские песенки из учебно-методических комплексов Letter fun (E. Gray, M. Evans), Welcome (E. Gray, M. Evans), сборника Top Songs, которые сопровождаются видеоматериалами, яркой иллюстративной наглядностью, красочно оформленными интересными заданиями в учебнике.

Дети знакомятся с миром зарубежных сверстников, с зарубежным песенным и стихотворным творчеством, сказочным фольклором. Они приобщаются к новому социальному опыту с использованием иностранного языка за счет проигрывания различных социальных ролей в игровых ситуациях, типичных для семейного, бытового, учебного общения. Существенной в этом плане представляется также работа младших школьников с пониманием на слух английского текста.

С 1 класса учащиеся знакомятся и с доступными детям образцами детской художественной литературы изучаемого иностранного языка. Согласно программе эстетического воспитания, разработанной в нашей школе, учащиеся знакомятся с творчеством английских и американских авторов. Список книг составлен с учетом возрастных особенностей и интересов детей младшего школьного возраста. Обсуждения книг проходят в виде игр, викторин, турниров, драматизаций и т. п. Учителями школы была создана медиатека, состоящая из презентаций к каждому уроку.

Насыщение уроков интересной и значимой для детей лингвострановедческой и страноведческой информацией связано с различными видами деятельности: изобразительной, трудовой, музыкальной и другими. Например, узнав из текста о том, как в стране изучаемого языка празднуется Рождество, учащиеся по описанию раскрашивают портрет Санта-Клауса, выполняют по инструкции украшения для елки, изготавливают открытку и традиционный рождественский чулок, декламируют стихи, играют на музыкальных инструментах рождественские мелодии, разучивают хореографические движения народных танцев или хороводные игры и так далее.

По сложившейся традиции, в декабре в нашей школе проходит благотворительный Рождественский концерт, подготовленный преподавателями английского языка и учащимися 1-4 классов. В программе концерта нашли свое отражение традиции англоговорящих стран (концерт проходит на английском языке и включает в себя рождественские гимны) и традиции нашей страны – в желании помочь ближ-

ним, т. к. все средства, вырученные за вечер, передаются нуждающимся (Детский дом, Дом престарелых).

Формирование социокультурной компетенции на среднем этапе обучения английскому языку

На среднем этапе обучения английскому языку наступает время для последовательного и системного развития у учащихся формирования умений межкультурного общения на иностранном языке.

УМК IV-VII под редакциями И. Н. Верещагиной, О. Н. Афанасьевой, И. В. Михеевой предлагают богатый материал для такой работы. Рассмотрим в качестве примера некоторые темы из учебника English IV под редакцией И. Н. Верещагиной, О. Н. Афанасьевой.

Тема «School life» интересна и актуальна для школьников, так как большая часть их жизни связана со школой и школьной жизнью. После усвоения необходимого лексического материала на базе сформированных навыков высказывания о своей школьной жизни учащимся предлагается для ознакомления текст «Primary Schools in England». На основе данного материала проводится сравнение «Primary Schools in England and in Russia».

Тема «Town Life. London» вызывает огромный интерес у школьников. Данная тема касается истории возникновения города, важных исторических событий, связанных с историей Лондона, его достопримечательностей, а также современной жизни британской столицы. Кроме того, в рамках данной темы возможно сравнение Лондона с Москвой, то есть впервые появляется понятие многообразия европейских культур.

Тема «America». Общеизвестно влияние массовой американской культуры на мировую культуру, в том числе и на культуру нашей страны, поэтому учащиеся проявляют особый интерес к данной теме. На уроках дети узнают о Колумбе и его путешествиях, о первых английских колонистах в Америке, об истории появления некоторых американских традиций, обычаев и праздников. Тема «America» позволяет понять причину многообразия традиций в Америке вследствие «эмиграции культур» из Европы и Азии вместе с их носителями. Таким образом, у школьников формируется понятие о взаимосвязанности различных мировых культур и их многообразии. При изучении данной темы впервые используется социокультурный портрет отдельного представителя страны.

Страноведческие темы позволяют использовать многочисленные иллюстративные наглядные материалы и видеоматериалы, что способствует повышению интереса учащихся к овладению новыми знаниями. Кроме того, учителя нашей школы используют возможно-

сти информационных технологий для оптимизации процесса обучения: на основе страноведческого материала была создана целая медиатека, состоящая из презентаций по программным темам.

На данном этапе обучения учителя нашей школы переходят от работы с иноязычными учебными текстами, построенными по моделям аутентичных английских устных и письменных текстов (в 5-6 классах), к аудированию аутентичной английской речи, чтению аутентичных газетно-журнальных материалов, оригинальной художественной литературы (в 7-9 классах) и развитию на этой основе умений вести беседу на иностранном языке, выражать свои мысли в письменной форме, использовать зарубежные учебники и словари (издательств Longman, Oxford, Macmillan) в самообразовательных целях.

На среднем этапе обучения дети активно вовлекаются во внеклассную научную и творческую деятельность.

В 8-9 классах обязательные курсы английского языка дополняются предпрофильными курсами:

1. «Введение в англо-американскую литературу».
2. «Детектив как жанр английской литературы».
3. «Информатика на английском языке».
4. «Основы приключенческой литературы в Великобритании и США».
5. «Страноведение. Великобритания».

На данном этапе обучения для учащихся 5-9 классов нашей школы проводятся следующие традиционные внеклассные мероприятия:

- конкурс стихов «Сказки Матушки Гусыни» (учащиеся 5-6 классов);
- спектакль «Walt Disney World» (с участием школьников 6-7 классов);
- бинарный урок «The Olympic Games» (7-е классы; совместно с учителями физкультуры);
- фестиваль «По странам Объединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии» (8-9 классы);
- и многие другие.

На среднем этапе обучения английскому языку продолжается знакомство учащихся с классическими произведениями англоговорящих авторов, но все большее значение приобретают творческие, поисковые задания. Так, например, литературные гостиные («Детектив как жанр английской литературы на примере творчества К. Дойля», «Традиции английского юмора в произведениях Джерома К. Джерома» и т. п.) вызывают неизменный интерес учащихся.

Формирование социокультурной компетенции на старшем этапе обучения английскому языку

На завершающем этапе обучения иностранным языкам (в 10-11 классах) систематизируются языковые и социокультурные знания, приобретенные на 1-м и 2-м этапах обучения, углубляются знания о лингвостилистической и лингвокультуроведческой вариативности английской речи в условиях официального и неофициального общения, развиваются умения использовать английский язык как инструмент межкультурного общения и обучения особенностям перевода, двуязычной коммуникативной деятельности. При этом английский язык активно используется при изучении других предметов.

В соответствии с данной концепцией в учебный план нашей школы были введены такие учебные и дополнительные курсы по английскому языку, как:

1. «Британская литература».
2. «Письмо на английском языке».
3. «Страноведение. США».
4. «Теория перевода».
5. «Искусствоведение Европы на английском и русском языках».

Преподавателями нашей школы разработано мультимедийное обеспечение данных курсов, что открывает учащимся доступ к необходимой информации с минимальными затратами.

Программа эстетического воспитания нашей школы предусматривает дальнейшее знакомство с авторами Великобритании и Америки. Учащиеся 10-11 классов сами составляют презентации и готовят сообщения и доклады по соответствующим темам.

В соответствии с данной программой старшеклассники нашей школы участвуют в целом ряде мероприятий, позволяющих реализовать свои возможности в процессе ознакомления с культурой других стран: это и музыкальные гостиные (например: творчество группы «Битлз» и Эндрю Ллойда Вебера и т. п.), конкурс на лучший лимерик (форма короткого юмористического стихотворения, появившегося в Великобритании, основанного на обыгрывании бессмыслицы) и т. п.

Таким образом, знания и умения учащихся по окончании 11-ого класса соответствуют уровню социокультурного образования средствами английского языка, куда входят:

– культуроведческая осведомлённость о социокультурном портрете английского языка как языка международного общения, социокультурном паспорте изучаемых стран и народов;

- знания о культурном наследии англоязычных стран и их вкладе в развитие мировой культуры;
- представление об общеевропейском и национально-культурном фоне современных традиций и ценностей;
- умение работать с основными типами справочной и учебно-справочной, страноведческой и другими видами образовательной литературы;
- умение собирать, систематизировать и интерпретировать культуроведческую информацию;
- умение классифицировать, объединять и обобщать факты и явления соизучаемых культур;
- умение проводить аналогии, противопоставления, обобщения при сравнении фактов, явлений культуры, событий, культурной жизни соизучаемых стран;
- умение реферировать частично аутентичные и аутентичные культуроведческие материалы;
- умение участвовать в дискуссии на английском языке при обсуждении культуроведческих аспектов жизни народов англоязычных стран;
- умение выступить в качестве культурного посредника между россиянами и представителями соизучаемых культур, помогая устанавливать культурные контакты, поясняя культурные особенности взаимоотношения людей в англоязычной и русскоязычной среде.

Деятельность преподавателей нашей школы по теме «Совершенствование социокультурной компетенции» была признана эффективной, и в 2006 году на базе МОУ СОШ № 33 с углубленным изучением английского языка была организована городская экспериментальная площадка для работы по теме: «Формирование социокультурной компетенции в диалоге культур», целью работы которой является создание полноценных условий для становления через диалог культур социокультурных компетенций личности учащегося, обеспечивающих сформированность адекватной социальной позиции и социальной зрелости выпускника нашей школы.

В декабре 2007 года педагогическим коллективом школы был проведен областной семинар по теме: МОУ «СОШ № 33 с углубленным изучением английского языка»: формирование социокультурных компетенций личности в условиях развития российской модели Еврошколы». На семинаре были представлены следующие мероприятия на английском языке:

1. Заключительный урок по учебнику English II (авторы – И. Н. Верещагина, Т. А. Притыкина) (2 класс).

2. «Spelling–Bee Test» (урок – конкурс по правописанию) (5 класс).

3. Проект по теме «My Sweet Home» (урок-защита проектов «Моя малая Родина – Озерск») (7класс).

4. Открытое занятие кружка на английском языке «Открываем Америку» в форме устного журнала «Культура и быт коренного населения Америки (учащиеся 8 классов).

5. Праздник – фестиваль делегаций стран Соединенного Королевства (8-10 классы).

6. Сопоставление систем образования в странах мира: России, Соединенном Королевстве Великобритании и Северной Ирландии и Соединенных Штатах Америки (открытый урок , 10 класс).

Итак, наша работа в рамках темы «Формирование социокультурной компетенции на разных этапах изучения английского языка» позволяет эффективно достигать основную цель обучения английскому языку – развитие у школьников способностей использовать иностранный язык как инструмент общения в диалоге культур и цивилизаций современного мира.

Наша работа предполагает взаимосвязанность коммуникативного и социокультурного развития школьников средствами иностранного языка для подготовки к межкультурному общению в сфере школьного и послешкольного образования, молодежного туризма (в том числе в образовательных и профессиональных целях), сфере международной дипломатии, к использованию иностранного языка как средства самообразования в интересующих учащихся областях знания, в качестве инструмента индивидуально-личностного проникновения в культуры других народов и ознакомления их с особенностями жизни и быта россиян, духовным наследием России и её вкладом в мировую культуру.

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА УЧИТЕЛЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

КАПУСТИН В. С.

г. Елабуга Респ. Татарстан, Елабужский государственный
педагогический университет

НАСРЕТДИНОВА Т. М.

г. Набережные Челны Респ. Татарстан, Институт непрерывного
педагогического образования

Профессиональное становление специалиста обеспечивается через развитие его познавательной активности и формирование его профессиональной компетентности, рассматриваемой нами как приобретение некоторой системы компетенций. Рассматривая компетенцию как способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области, можно утверждать, что одной из основных компетенций учителя является научно-исследовательская компетенция, включающая в себя знания об основных этапах научного исследования и умения это исследование реализовать. Другая трактовка сути этой компетенции – применение знаний и умений по разработке и реализации научно-педагогического проекта, направленного на разработку инновационных вариантов, модернизацию и совершенствование учебно-воспитательного процесса в каком-либо учебном заведении.

Одной из форм проведения квалификационных испытаний учителей на первую и высшую квалификационные категории в Республике Татарстан является разработка, реализация и защита авторского творческого проекта, заключающегося в конструировании новых форм педагогической, методической деятельности с приложением таблиц, схем, рисунков, библиографии, анализа научной литературы, теоретического обоснования проекта, используемых методов и методик, статистических данных по результатам апробации проекта и его практической реализации, с формулировкой выводов [1, 3].

Однако, как показывает практика проведения подобных квалификационных испытаний, проводимых в Институте непрерывного педагогического образования г. Набережные Челны, многие учителя (более 75 %) затрудняются в разработке и реализации подобных проектов, так как не обладают необходимыми знаниями и умениями в области методики педагогических исследований.

В процессе обучения в педвузе студенты получают представление о методике проведения педагогических исследований в рамках изучения курсов педагогики и методики преподавания предмета, соответствующего их специальности, а также в процессе выполнения выпускной квалификационной работы. Но недостаточная реальная педагогическая практика в этот период не позволяет сформировать у них рассматриваемую компетенцию на должном уровне. Это и неудивительно – только постоянное пребывание в учительской среде, регулярный обмен опытом с коллегами, участие в различных научно-методических семинарах позволяют сформировать у учителя собственную позицию по той или иной педагогической проблеме и, как следствие, мотивацию к разработке собственного педагогического проекта.

Указанные обстоятельства говорят о необходимости рассматривать вопросы методики организации и проведения педагогических исследований, включая их в программу повышения квалификации учителей-предметников на различного рода курсах, при проведении научно-методических семинаров, научно-практических конференций и т. п.

Каким может быть содержание рассматриваемых здесь вопросов?

Во-первых: как на основе личного опыта преподавания, обмена опытом, мнениями учитель выявляет актуальную на данный момент педагогическую или методическую проблему? Примерами таких проблем в настоящее время являются: 1) выявление возможностей информационных технологий, которые могут быть использованы в учебном процессе по конкретному школьному предмету; 2) выявление возможностей проектного метода обучения для формирования и развития творческих способностей учащихся и др.

Для определения конкретной темы исследования необходимо выявить существующие противоречия между наличием возможностей для решения найденной проблемы и факторами, которые мешают ее решению. Например, для решения второй из указанных выше проблем одним из противоречий (их может быть несколько) является противоречие между традиционной методикой преподавания и методикой, ориентированной на активные методы обучения.

Исходя из наличия проблемы и выявленных противоречий, может быть сформулирована тема исследования, творческой работы. Так, по проблеме формирования и развития творческих способностей учащихся с помощью проектного метода обучения тема творческой работы (для учителя технологии) может быть такой: «Проектная дея-

тельность школьников при изучении раздела «Обработка древесины» на уроках технологии». Далее формулируется цель творческой работы («разработка системы занятий по разделу «Обработка древесины» на основе проектного метода обучения»), объект исследования («учебный процесс по технологии в общеобразовательной школе»), предмет исследования («методика преподавания раздела «Обработка древесины» на основе проектного метода обучения»), задачи исследования, направленные на достижение поставленной цели; их может быть 3-5 (изучить и проанализировать научно-методическую литературу по проблеме исследования; изучить опыт работы учителей технологии по организации проектной деятельности школьников; разработать содержание и методику решения творческих конструкторско-технологических задач, составляющих основу проекта по технологии по изучаемому разделу), гипотеза исследования (постоянная практика решения учащимися творческих конструкторско-технологических задач, составляющих основу проекта по технологии по изучаемому разделу, будет способствовать формированию и развитию их творческих способностей) теоретическая основа исследования (дидактические принципы, разработанные в отечественной педагогике, теория развивающего обучения, научно-методические работы по методике преподавания технологии), применяемые методы исследования (педагогическое наблюдение, тестирование, педагогический эксперимент). В заключительной части работы необходимо указать на теоретическую (если она есть) и практическую значимость работы (она обязательно должна быть) – то есть определить возможность использования полученных результатов на практике. Кроме того, в заключительной части работы описываются результаты проведенного педагогического эксперимента и их интерпретация, констатируется подтверждение или опровержение гипотезы исследования.

Таким образом, теоретическая подготовка учителя к разработке творческого педагогического проекта и его практическая реализация способствуют формированию обобщенной научно-исследовательской компетенции, с которой тесно связаны другие компетенции, как общего, так и частного характера, в целом способствующие формированию высокой компетентности учителя. Об этом свидетельствуют результаты проведенной в декабре 2007 г. научно-практической конференции «Инновационные формы партнерства и взаимодействия Института непрерывного педагогического образования (г. Набережные Челны) с другими социальными институтами как фактор развития образовательной среды Закамского региона», а также результаты Республиканского научно-методического семинара учителей технологии, прове-

денного в рамках Республиканского конкурса «Созидательный труд школьников» 31 октября-1 ноября 2009 г. в Елабужском государственном педагогическом университете.

Литература

1. Аттестационные материалы [Текст] : материалы для проведения квалификационных испытаний на высшую и первую категорию учителей технологии : Ч. 1 / авторы сост. : Т. Н. Галич, В. С. Капустин, А. В. Леонтьев, Т. М. Насретдинова. – Набережные Челны, 2003. – 38 с.

2. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М. : издательский центр «Академия», 2005. – 208 с.

3. Методические рекомендации для подготовки к квалификационным испытаниям на высшую и первую квалификационную категорию учителей технологии [Текст] : Ч. II / авторы сост. : Т. Н. Галич, В. С. Капустин, А. В. Леонтьев, Т. М. Насретдинова. – Набережные Челны, 2003. – 31 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПОЗИЦИОНИРОВАНИЕ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

НАГРЕЛЛИ Е. А., ТОЛСТОУХОВА В. А.

г. Новокузнецк Кемеровской обл., Институт повышения квалификации

Стратегическая задача развития школьного образования в настоящее время заключается в обновлении его содержания, процесса обучения и воспитания, в достижении на этой основе качественно новых образовательных результатов. Новые образовательные стандарты должны обеспечить переход от «знаниевой» парадигмы в образовании к деятельностной парадигме, постулирующей в качестве цели образования развитие личности учащегося [1; с. 24].

Сущность системы образования должна состоять не в передаче объема знаний, а в том, чтобы научить учиться. В основе стандартов второго поколения лежит системно-деятельностный подход, который позволяет выделить основные результаты обучения и воспитания, выраженные в терминах ключевых задач развития учащихся, в формиро-

вании универсальных способов учебных и познавательных действий, которые должны быть положены в основу выбора и структурирования содержания образования [1, 5].

Учебная деятельность это не познание в чистом виде. Д. Б. Ковин говорил: «Становление учебной деятельности не может быть ничем иным, как становлением разных сторон духовного развития личности, а именно: самопознания, самооценки как этапов самовоспитания». Поэтому можно утверждать, что уровень сформированности учебной деятельности напрямую связан с уровнем развития личности.

Учебную деятельность можно развернуть, если в эту деятельность будут включены важнейшие ее компоненты. Нам бы хотелось остановиться на одном из них.

В обучении мы имеем дело с особой формой деятельности – мыслительной. Учащийся включается в работы, связанные с операциями со знаками. Именно через знак он понимает значение для него тех работ, которые он выполняет. Обучение направлено не на обучение письму, а на работу со знаковой моделью слова. Поэтому работа со знаками требует совершенно других умений и знаний от учащегося.

Соотнести знак, его значение – ту работу, которую знак в данном конкретном месте выполняет, можно, только если произведены специальные мыслительные операции. В способе достижения определенного результата, проверке границ его действия и формируется рефлексия деятельности, а так же происходит овладение понятием.

К сожалению, как это иногда бывает, учитель, который владеет понятием, увлекается и начинает передавать его как готовое знание, не ставя перед учеником учебной задачи. Кроме того, знание учителя, его способ мысли могут закрыть учащемуся возможность получить свое знание. Учитель стремится пройти учебный материал, а формирование способностей к учению часто оставляет вне поля своей деятельности. Чтобы избежать этого, особое внимание в педагогической деятельности необходимо уделить способам постановки учебной задачи. Но не учебной задачи, которая предусмотрена учебной программой, а способами присвоения или постановки учебной задачи самим учащимся.

В случае, когда учебную задачу ставит учитель, ученик выступает в роли внешнего аналитика, он анализирует тот материал, который ему предлагается, сценирование ситуации делает учитель. Ситуация для ученика станет учебной, если он сможет обозначить ее таковой сам. Учитель предлагает для работы какой-то объект и предлагает схему работы с ним. Важно, чтобы у ученика произошла «встреча» не

только с этим объектом, но стала ясна вся ситуация с его собственным знанием этого объекта. Учащийся дифференцирует, есть ли у него в наличии необходимые знания для совершения действия или решения задачи. Это момент, в котором возможна постановка учебной задачи.

Постановка учебной задачи возможна, если коммуникация разворачивается по схеме:

- представление знаний о данном объекте (это может быть условие задачи);
- наличие другого знания об этом объекте (это может быть знание другого ученика, учителя, знание из текста);
- различные интерпретации понятого (пересказ своими словами первоначальных текстов), восстановление целей действия;
- фиксация непонятого;
- схематизация, указание на то, как действовали (как действовал ученик, и как действовали другие).

В результате такой работы становится ясной ситуация, в которой возможно определенное действие. Результат анализа ситуации – изменение объекта, появление нового знания.

Правильно произведенный анализ ситуации приводит к появлению цели, к постановке учебной задачи, и, кроме того, у учащихся появляется особого типа мыслительная форма, особого типа деятельностное знание – понятие.

Но прежде чем эти универсальные умения будут сформированы у школьника, необходимо, чтобы сам педагог овладел особым типом мышления. Сегодня необходим новый взгляд на профессиональную компетентность и подготовку учителя. Еще в 1995 г. Д. А. Белухин писал: Именно учитель – главное содержание и средство процесса педагогического взаимодействия. От его собственного личностного потенциала, профессиональных умений, взглядов и убеждений зависит плодотворность и эффективность совместной деятельности. Учитель учит и развивает учеников своей личностью, самим собой, развиваясь и совершенствуясь при этом сам [2].

Педагогическая истина: «Учитель и ученик растут вместе» – являются главным условием достижения результатов для современной системы образования. Именно поэтому речь идет о сознательном профессиональном позиционировании учителя в условиях выбора образовательных альтернатив. Сегодня к профессиональным функциям учителя должна быть добавлена функция эксперта. Педагогу необходимо определиться, какая именно педагогическая система или технологии нужны ему самому для его же собственной более эффективной профессиональной деятельности. Учителям, работающим в условиях

реализации стандартов второго поколения, поможет в работе такая форма повышения квалификации, при которой он сам сможет овладеть учебной деятельностью, сможет в нужный момент выработать и сконцентрировать средства анализа своей педагогической деятельности. Строго говоря, для эффективной работы учителю нужно уметь объективно оценивать уровень своей профессиональной компетентности, развивать сильные стороны, за счет этого компенсировать или даже совсем устранять негативные личностные проявления. Таким образом, необходимо в процессе повышения квалификации делать акценты на развитие таких психических функций учителя, как анализ, рефлексия, планирование, прогнозирование и др.

В этих условиях учитель, развиваясь как личность, сможет определить свои профессиональные потребности и выбрать подходящие именно для него системы и технологии обучения и воспитания.

Литература

1. Концепция федеральных образовательных стандартов общего образования [Текст] : проект / Рос. акад. образования ; под ред. Н. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. – М. : Просвещение, 2008.
2. Белухин, Д. А. Учитель от любви до ненависти... [Текст] (Техника профессионального поведения) / Д. А. Белухин. – М. : Народное образование. – 1994.
3. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая народная парадигма результата образования [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня – 2003 – № 5.
4. Леонтьев, А. Н. Овладение учащимися научными понятиями как проблема педагогической психологии [Текст] // Избранные психологические произведения / А. Н. Леонтьев : в 2-х т. Т. 1. – М. : Педагогика, 1983.
5. Давыдов, В. В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении [Текст] / В. В. Давыдов. – Томск : Пеленг, 1992.

ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ВНУТРИШКОЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ

ПАНОВА Л. Н.

г. Магнитогорск, Муниципальное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 54 с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла

Изменения в содержании образования объективно требуют совершенствования педагогических технологий и форм организации учебно-воспитательного процесса. Обеспечение оптимальных условий творческого роста учителя проблема достаточно сложная. Поэтому в школе мы поставили следующую цель: на основе анализа литературы по теории управления и состоянию педагогической практики выделить основные особенности управления внутришкольной системой повышения квалификации учителей.

Т. И. Шамова определяет педагогическую сущность управления школой в приоритетности интересов учащихся.

Несомненный интерес для педагогической теории и практики представляет исследование Ю. В. Васильева. Он, раскрывая теоретико-методологические аспекты педагогического управления, исходит из предположения, что «управление образовательным учреждением – это внутреннее движение учебно-воспитательного процесса, порожденного движением человеческой деятельности».

Сущность управления школой, деятельность руководителя, как считает Ю.В.Васильев, можно определить понятием «педагогическое управление», которое, по его мнению, отличается своим объектом и реализуется в деятельности, как руководителей школы, так и учителей».

Мы считаем, что приведенные трактовки понятия управления высвечивают различные аспекты этого сложного явления и сходятся в одном, что управление школой – это специфический вид деятельности, целенаправленно регулирующий образовательный процесс и имеющий характер взаимодействия различных уровней управления в образовательном учреждении.

Создание внутришкольной системы повышения квалификации объективно требует новой управленческой философии, то есть новой парадигмы внутришкольного управления. Ее суть состоит в создании условий, обеспечивающих творческое развитие каждого учителя и учащихся. Все это послужило поводом разработки модели управления

внутришкольной системой повышения квалификации учителей. Создание такой модели мы рассматриваем как важнейшее условие формирования и функционирования системы повышения квалификации в школе, что естественно ведет к обновлению учебно-воспитательного процесса. Внутришкольная система повышения квалификации рассматривается как искусственная система, спроектированная в соответствии с Законом РФ «Об образовании» и другими нормативно-правовыми документами. Данная система как целостность является составной частью иерархической лестницы в системе непрерывного повышения квалификации и в тоже время может решать дополнительные задачи, не вошедшие в основную цель нашего исследования.

Функциональные возможности внутришкольной системы повышения квалификации определяются ее свойствами. Она составляется в конкретных условиях (финансовых, кадровых и других), поэтому в ней закладываются определенные приоритеты (направления, мероприятия, ожидаемые результаты). Однако от спроектированной внутришкольной системы повышения квалификации не следует ожидать в ее реализации более того, что было заложено при проектировании.

Внутришкольная система повышения квалификации учителей в свете государственной и школьной концепций направлена на развитие образования в стране, регионе и в конкретной школе.

С позиций системного подхода основное содержание внутришкольной системы повышения квалификации учителей состоит из совокупности элементов: целей, принципов, методов, функций, субъектов и объектов управления, а также этапов реализации.

Управление внутришкольной системой повышения квалификации предполагает использование таких средств воздействия на личность, как: аттестация учителей, формирование, обобщение и распространение передового опыта, направление на городские, областные и республиканские курсы, представление к наградам, представление на гранты.

Успех управления внутришкольной системой повышения квалификации учителей определяется умелым сочетанием принципов, методов и средств воздействия на объект управления.

Объектом управления в системе повышения квалификации могут быть разнообразные педагогические сообщества: группы учителей (формальные или неформальные), конкретный учитель, между которыми устанавливаются определенные взаимоотношения в процессе обучения.

В этой связи мы выходим на достаточно сложную проблему соотношения обучения и управления.

Существует точка зрения В. А. Якунина, согласно которой управленческий аспект в обучении рассматривается так: во-первых, управление составляют действия субъекта обучением; во-вторых, обучение – это управление собственным развитием в процессе обучения самого объекта. Данная трактовка отождествляет процессы взаимодействия и регуляции, и в итоге, сужает область взаимодействия и содержания самого управления, хотя очевидно, что действие субъекта обучения не сводится только к управленческому регулированию.

Действительно, объект всегда испытывает воздействие субъекта управления. Чем совершеннее уровень управленческой деятельности, тем выше уровень организации внутришкольной системы повышения квалификации учителей и, следовательно, выше вероятность регулирования состоянием обучения объекта.

Однако управленческая деятельность субъекта не принесет желаемого результата, если она не взаимодействует с процессом саморегуляции объекта. На наш взгляд, эффективность управления внутришкольной системой повышения квалификации учителей может быть достигнута на основе коллегиального прогнозирования и взаимодействия всех составляющих подсистем (методического объединения, проблемно-творческой группы, педсовета и т. д.), а также результативного использования функционального назначения, доведенного до состояния саморегуляции и саморазвития, когда управление принимает характер субъект-субъектных отношений. Мы согласны с позицией В. И. Зверевой, которая считает, что «...если в школе не будет реализован человекоцентристский фактор и не будут созданы условия, обеспечивающие развитие и саморазвитие личности каждого учителя и ученика в соответствии с их собственными потребностями, формулированное прежде и сохраняющееся поныне внутришкольное управление лишь усугубит положение».

Управление внутришкольной системой повышения квалификации предполагает взаимодействия всех видов управленческих действий: планирования, организации, руководства, контроля, корректировки, анализа результатов и определение новых целей и задач повышения квалификации.

Педагогическое управление системой повышения квалификации учителей предполагает разработку целостной системы действий (мероприятий), направленных на получение конкретного результата, на выполнение конечной цели.

Цели обучения конкретизируются в концепции, программе и положении о внутришкольной системе повышения квалификации учителей, что приводит к модернизации педагогической деятельности.

Комплексно-целевой подход к внутришкольной системе повышения квалификации предполагает при составлении программы учитывать состояние данной проблемы в школе, ее противоречия, цели, задачи, а также вытекающие из них направления обучения, сроки, исполнителей и ожидаемые результаты.

Цель программы, разработанной нами – создание условий по достижению каждым учителем необходимого уровня знаний по развитию мыслительной деятельности учащихся через внутришкольную систему повышения квалификации.

Управление внутришкольной системой повышения квалификации может быть организовано, во-первых, на уровне администрации школы, которая:

- направляет и обеспечивает координацию деятельности всех участников образовательного процесса (от ученика до группы учителей, конкретного учителя и руководителей семинаров, практикумов, творческих групп);

- диагностирует состояние знаний учащихся, анализирует и планирует дальнейшую деятельность;

- оказывает оперативную научно-методическую и информационную помощь (консультации, тренинги, семинары, конференции...);

- заслушивает творческие отчеты учителей о качестве обучения за конкретный период, тем самым поддерживая обратную связь.

Во-вторых, управление повышением квалификации может быть делегировано до уровня учителей (руководителей методического объединения, творческой группой, экспертной группой и т. д.), которые сами могут создавать и проводить теоретические семинары либо семинары-практикумы, к работе которых могут быть привлечены ученые вузов. Особенностью управления внутришкольной системой повышения квалификации является поэтапность и разведение функций, приведение системы и ее структуры в соответствие с целевой установкой.

Таким образом, одна из отличительных особенностей современного образования – это необходимость перестройки деятельности.

Литература

1. Васильев, Ю. В. Новые подходы в теории управления школой [Текст] / Ю. В. Васильев // Советская педагогика. – 1989. – № 8. – С. 57.

2. Гаргай, В. Б. О повышении квалификации учителей на западе [Текст] / В. Б. Гаргай // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 8.

3. Лизинский, В. М. Принципы управления педагогическим коллективом [Текст] / В. М. Лизинский // Завуч. – 1998. – № 3. – С. 87-89.
4. Сериков, Г. Н. Теоретические основы системного управления [Текст] / Г. Н. Сериков. – Челябинск : ЧИПКРО, 1993. – С. 13.
5. Шамова, Т. И. Внутришкольное управление: вопросы теории и практики [Текст] / Т. И. Шамова. – М. : Педагогика, 1991. – С. 12-20.

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО СООБЩЕСТВА КАК УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К РЕАЛИЗАЦИИ НОВОГО ФГОС

ДМИТРИЕВА Е. И.

г. Братск Иркутской обл., Братский педагогический колледж № 1

Введение в начальную школу новых образовательных стандартов, актуализирует социальную потребность в переориентации процесса профессиональной подготовки будущих учителей на иной конечный результат. В связи с этим перед системой педагогического образования встает целый ряд неотложных тактических задач, одной из которых является обеспечение готовности выпускников образовательных учреждений профессионального педагогического образования к деятельности по реализации требований Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) начального общего образования [2].

В основе ФГОС лежит системно-деятельностный подход, который предполагает (кроме прочего) ориентацию на результаты образования, где развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий (умения учиться) составляет цель и основной результат образования [1]. Следовательно, основная задача будущего учителя – научить детей учиться.

Однако, как показывает практика, у сегодняшнего студента педагогического колледжа умение учиться сформировано на низком уровне, и, как следствие, он не готов осуществлять деятельность по формированию такого умения у будущих учеников.

Кроме того, существующая система педагогического образования не ориентирована, в полной мере, на целенаправленную подготовку студентов к реализации стандартов нового поколения: учебники и учебные пособия зачастую не отражают современных тенденций развития образования, их содержание консервативно и рассматривает

образовательный процесс, в основном, в знаниевой парадигме; отсутствует адекватная новым реалиям технология подготовки.

Разрешение данных противоречий мы видим в создании таких условий профессиональной подготовки, которые позволят будущему учителю начальных классов максимально возможно подготовиться к реализации ФГОС. Одним из условий такой подготовки мы видим «проживание» студентом ситуации учебного сообщества, в рамках которого и формируется умение учиться.

В своей деятельности мы опирались на опыт развития учебного сообщества Г. А. Цукерман (поскольку именно эта форма организации обучения является ведущей при реализации новых стандартов начального общего образования).

По мнению Г. А. Цукерман, основными составляющими умения учиться являются:

– рефлексивные действия, необходимые для того, чтобы осознать задачу как новую, выяснить, каких средств недостаточно для ее решения, и ответить на первый вопрос самообучения: чему учиться?

– продуктивные действия, необходимые для ответа на второй вопрос самообучения: как присвоить недостающие данные? [3].

Главным источником в расширении индивидуального опыта становится личность преподавателя, который организует активную передачу знаний.

Вслед за Г. А. Цукерман, мы полагаем, что эффективной формой «передачи» является учебное сообщество. Учебное сообщество – это группа учащихся, которая способна сорганизоваться для совместного выполнения дел, непосильных для каждого отдельного участника общей работы [3].

Работа по организации учебного сообщества в колледже является составной частью процесса формирования готовности будущих педагогов к осуществлению деятельности, направленной на развитие учебной самостоятельности младших школьников, и ведется поэтапно.

Первый этап мы посвящаем развитию учебного сообщества в группе. Для этого, во-первых, выстраиваем понятийное содержание занятия таким образом, чтобы студенты увидели противоречие между известным способом действия и новой ситуацией. Во-вторых, иницилируем и поддерживаем догадки-гипотезы студентов, независимо от того, правильны они или нет. В-третьих, создаем для каждого студента возможность эмоционально включиться в общий поиск, не только заметить, но и пережить интеллектуальную трудность и ее преодоление.

При такой организации учебной деятельности студенты не только знакомятся с методикой развития учебного сообщества, но и непосредственно «проживают» ситуацию включения в эту деятельность.

На втором этапе мы ставим перед собой задачу – научить будущего учителя анализировать действия педагога, побуждающие, поддерживающие студенческий поиск и удерживающие его в рамках предметной задачи занятия. Для этого в конце каждого занятия проводим мини-анализ по вопросам:

- между какими понятиями устанавливались противоречия;
- какие приемы использовал преподаватель для поддержания поисковой инициативы участников сообщества?

Исходя из тезиса В. В. Давыдова о том, что «для осознания общего принципа построения действий ученик (у нас – студент) должен действовать с объектом», мы для формирования у студентов первичных умений в организации учебного сообщества (третий этап) предлагаем специальные задания. На занятиях по методике преподавания математики, при составлении фрагмента урока по введению нового понятия, студентам необходимо продумать форму постановки учебной задачи так, чтобы помочь детям обнаружить предметное противоречие между прежним знанием и новой ситуацией его применения. Возможность отработки умений организации учебного сообщества мы видим в процессе прохождения практики пробных уроков.

Естественно, такой деятельности предшествует детальная проработка со студентами структуры, содержания, особенностей нового ФГОС и сопровождающих его материалов (что также является одним из условий профессиональной подготовки).

Организованный таким образом процесс подготовки будущих учителей позволит, на наш взгляд, не только сформировать у них готовность к осуществлению профессиональной деятельности в современных условиях, но и способствует их саморазвитию.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст]. - М., 2009.
2. Требования к условиям реализации основной образовательной программы начального общего образования [Текст]. – М., 2009.
3. Цукерман, Г. А. Развитие учебного сообщества [Текст] / Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 2004. – № 1.

АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ НА УРОВНЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

ВОЙНИЛЕНКО Н. В.

г. Челябинск, школа-интернат №11

В процессе осуществления изменений системы образования России перед работниками образования, а также политиками, государственными деятелями, работодателями, родителями обучающихся и воспитанников отчетливо обозначилась проблема оценивания качества образования, в том числе в связи с активно внедряемыми ориентированными на потребителя методами и механизмами управления качеством образования.

Соответствующие задачи поставлены в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, Концепции общероссийской системы оценки качества образования, Национальной доктрине российского образования до 2025 года и других стратегических документах. Все это обуславливает значительный интерес исследователей к поиску оснований для комплексной оценки образовательной системы, к формированию научных представлений о методическом оснащении оценочных процедур, а также к содержанию и средствам трансляции научного знания в культуру.

Исследователями, не оставившими без внимания эту проблему осуществлены попытки описания объектов, подлежащих оцениванию, определению признаков (показателей, индикаторов) этих объектов, соответствующих им критериев и измерителей. Не смотря на то, что разработаны отдельные направления совершенствования системы оценивания, выявлены закономерности, предложены подходы, накоплены факты, предприняты попытки концептуализации оценивания качества образования; однако целостного представления об оценочных процессах образовательного учреждения, представляющей собой совокупность образовательных компонентов и взаимосвязи между ними до сих пор не создано. Актуальным остается исследование по проектированию системы оценивания эффективности функционирования и развития образовательного учреждения. Многочисленные публикации свидетельствуют о том, что практические работники формируют методическое знание по разным направлениям совершенствования образовательных процессов в управлении обучением и воспитанием, создают многочисленные пакеты инструментария. Однако, без методологического зачастую эти разработки остаются без методологического обоснования.

Итак, существенные противоречия связаны, с одной стороны, с большой востребованностью объективной информации, помогающей выстраивать управление качеством обучения и воспитания школьников, с другой, с отсутствием соответствующего современным социально-экономическим требованиям научного представления, как о качественных характеристиках образования, так и об эффективном инструментарии и оценочных процедурах.

В процессе модернизации управления образовательной системой образовательного учреждения по-новому стал вопрос об участниках контрольно-оценочных процессов их роли в совместной деятельности по управлению качеством образования. Хорошо известно, что наборы показателей процедур оценки, разработанные сверху, как правило, применяются стандартным и неизбежным образом, приводят к снижению инициативы специалистов школ, ориентируют на директивный стиль в работе, что в свою очередь снижает общий уровень производства управления руководством конкретной школы. Руководитель образовательного учреждения, таким образом, должен, проектируя механизмы оценивания качества образовательной системы, содействовать эффективной реализации принципа многопозиционности в оценке качества образования. Вместе с тем, остаются невыясненной ролевая позиция «первого руководителя» в условиях многоуровневости управления образовательной системой образовательного учреждения, таким образом, остается неясным, в чем состоит функция руководителя образовательного учреждения, содержание и методы его работы по управлению совершенствованием качества образовательных услуг (совершенствованию образовательной системы) посредством оценивания.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена еще одним существенным противоречием: между высоким требованием к управлению образовательной системой и качеством его научно-методической обеспеченности на уровне образовательной организации (несформированностью теории и методологии управления качеством в сфере образования), отсутствием однозначного понимания термина «качества образовательной услуги», отсутствием четких критериев его качественных характеристик, необходимостью уточнения принципов и техник оценочных процедур в связи с изменением представлений о качественных характеристиках образования в новых социально-экономических условиях, нехватка инструментальных средств контроля, контрольно-обучающих программ, математико-статистических пакетов для обработки результатов контроля и т. п.

Итак, существование ряда противоречий объективного и субъективного характера деятельности руководителей, обеспечивающих управление обучением и воспитанием по проектированию системы оценивания вверенной им образовательной системы, с одной стороны, и недостаточная разработанность содержания и методов управленческой деятельности (позиции) «первого» руководителя, с другой, определили необходимость опытно-поисковой работы, темой которой стала «Проектирование системы оценивания эффективности функционирования и развития образовательного учреждения»

Основная цель исследования состоит в проектировании, теоретическом обосновании, апробации содержания и методов управления, проектирование системы оценивания образовательной системы школы-интерната, последующим выявлении достигнутых эффектов (в изменении состояния управляемой и управляющей систем).

В своем исследовании мы исходили из гипотезы:

Эффективные изменения в состоянии управляемой и управляющей систем на примере школы-интерната будут достигнуты, если руководитель:

– при проектировании системы оценивания образовательного учреждения учитывает следующие принципы: оценивание качества образовательной системы образовательного учреждения должно быть комплексной процедурой, которая совмещает различные способы сбора персонифицированных и неперсонифицированных данных; объектами оценивания являются результативная, процессуальная и системная составляющие образовательной системы; система оценивания качества встроена в образовательный процесс на основе диагностограммы; к оцениванию подключаются учащиеся и родители обучающихся; посредством соответствующих оценочных технологий, предполагающих возможность самостоятельного выстраивания путей решения через серию альтернатив; комбинирование внешних и внутренних процедур оценивания обеспечивает многопозиционный, многофокусный анализ образовательной системы; многоуровневое системное моделирование оценивания качества образовательной системы;

– на основе системного, деятельностного, субъектного подходов разрабатывается и внедряется модель управления оцениванием образовательной системы, предполагающая реализацию диагностической, прогностической, оценочной развивающей, обучающей, мотивирующей, информационной, прогностической функций по управлению обеспечением, проектированием и реализацией оценочных процессов, создающие ключевые условия системы обеспечения качества

образования: формируется методическая готовность занятых специалистов участвовать в процедурах оценивания качества образования; разрабатывается и апробируется пакет управленческих, методических, дидактических материалов, направленных на обеспечение управления качеством образования на основе оценивания.

Для реализации проектирования системы оценивания качества образования в образовательном учреждении должны быть созданы ключевые элементы системы обеспечения качества образования:

- реализуется управленческо-методический механизм формирования методической готовности занятых специалистов участвовать в процедурах оценивания качества образования;

- разработан и апробирован пакет управленческих, методических, дидактических материалов, направленных на обеспечение управления качеством образования на примере школы-интерната №11 на основе оценивания, а именно:

- мониторинговый инструментарий и организационная система оценивания результативной составляющей качества;

- мониторинговый инструментарий и организационная система оценивания процессуальной составляющей качества;

- мониторинговый инструментарий и организационная система оценивания системной составляющей качества.

Практическая значимость исследования заключается в следующих его результатах:

- спроектирована и внедрена система оценивания эффективности функционирования и развития образовательного учреждения в практику, а также инструментальное обеспечение к ней. Это является основой совершенствования качества образовательных услуг в условиях образовательного учреждения.

- результативная, процессуальная и системная составляющие оценивания качества образовательной системы формализованы в виде компонентов, поддающихся оцениванию и измерению, и являются базой для совершенствования управленческой системы образовательного учреждения.

- инструментальное обеспечение оценивания качества образовательных услуг обеспечивает развитие методической базы управления.

- разработанный организационно-управленческий алгоритм (механизм) формирования методической и квалификационной компетентности педагогических работников образовательного учреждения имеет значение для обеспечения в системе внутриорганизованного повышения квалификации их (педагогов) профессиональной готовности к

участию в процедурах оценивания качеством образования на ступени начального общего образования.

Литература

1. Войниленко, Н. В. Модель оценки качества образования в специальном (коррекционном) образовательном учреждении V вида [Текст] : метод. пособие / Н. В. Войниленко. – Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2008. – 153 с.

2. Войниленко, Н. В. Теоретические подходы к пониманию проблемы управления как функции организованных систем (в контексте управления образовательным учреждением) // Наука и современность – 2010. Сборник материалов I Международной научно-практической конференции. В 3-х частях. Часть 1 / под общ. ред. С. С. Чернова. – Новосибирск: изд-во «СИБПРИНТ», 2010. – С. 265-269.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИЧЕСКИХ ОПЫТОВ

НИКИТИН Г. Р.

г. Челябинск, Челябинский государственный педагогический университет

Вопросы повышения качества образования являются основными в современной школе. Образование должно быть ориентировано на повышение качества подготовки школьников на основе создания механизмов эффективного освоения учащимися знаний и умений, необходимых в дальнейшей деятельности. Достаточно успешно данная задача решается в процессе профильного обучения, среди инновационных средств и методов которого, особое место занимает проектирование как один из видов учебной деятельности.

Учебный проект (от лат. «projectus» – «выброшенный вперед», «выступающий», «бросающийся в глаза») – это организационная форма работы, которая ориентирована на изучение законченной учебной темы или учебного раздела и составляет часть стандартного учебного курса или нескольких курсов [1]. Технология проектов возникла в 20-е годы XX века в США. Основные идеи этой технологии разработали Дж. Дьюи и У. Килпатрик, которые считали, что обучение должно быть ориентировано на целесообразную деятельность учащихся, соотносящуюся с их личным интересом. Основной дидактической единицей учебного процесса, по их мнению,

становится взятая из реальной жизни и лично значимая для учащихся проблема. Они должны самостоятельно или совместными усилиями в группе её разрешить, применив необходимый опыт подчас из разных областей науки и получить осязаемый результат. Вся проблема и пути её решения, таким образом, приобретают контуры проектной деятельности. В России идеи проектного обучения связаны с именами П. Ф. Каптерева, П. П. Блонского, А. С. Макаренко, С. Т. Шацкого, В. Н. Шульгина [2].

Современный учебный проект по физике сочетает в себе образовательные возможности исследования и эксперимента. Исследовательская деятельность учащихся связана с решением ими творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением. Она предполагает наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере, что обусловлено сходством этапов научного и учебного познания: постановка проблемы, изучение теории, посвященной данной проблематике, подбор методик исследования и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ, обобщение и выводы по результатам исследования.

Проектная деятельность учащихся – это совместная учебно-познавательная, творческая деятельность учащихся, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата деятельности. Непременным условием проектной деятельности является наличие заранее выработанных представлений о конечном продукте деятельности, этапов проектирования (выработка концепции, определение целей и задач проекта, доступных и оптимальных ресурсов деятельности, создание плана, программ и организация деятельности по реализации проекта) и реализации проекта, включая его осмысление и рефлексию результатов деятельности. Работая над проектом исторического опыта (создание его виртуальной модели), учащиеся исследуют явления и закономерности в той же последовательности, что и ученый. Это позволяет познакомить их с процессом научного познания окружающей действительности, а также с моделированием как с одним из современных методов познания.

На первом учебном занятии по изучению исторических опытов учителем формулируется общая для всего класса проблема – создание «Виртуальной лаборатории исторического эксперимента». Тема учебного проекта может быть инициирована и самими школьниками на вводном занятии к спецкурсу, в ходе которого учитель сообщает, какие опыты будут изучаться, какое оборудование имеется, какие

опыты невозможно провести в кабинете физики. Далее распределяются проекты, содержанием которых является создание виртуальных моделей исторических опытов. Здесь целесообразно выяснить у учеников их уровень владения компьютером, в каких программах они умеют работать. С учащимися, не имеющими достаточных пользовательских умений, необходимо провести отдельную консультацию, на которой они познакомятся с некоторыми средами для моделирования, например «Живая Физика», «MVS». Учащиеся, которые увлекаются компьютерными программами (Delphi, Macromedia Flash, 3DMax и др.) могут реализовать свои проекты самостоятельно в этих программах, учитель консультирует их только по вопросам, связанным с содержанием исторического опыта. Такой вариант возможен в классах с профильным предметом «Информатика и ИКТ»). Во всех остальных случаях учащимся предлагаются готовые инструкции (виртуальные лабораторные работы) по созданию виртуальной модели какого-либо исторического опыта. Каждая виртуальная лабораторная работа разбита на несколько этапов, содержит подробные указания по созданию виртуальной модели, а также содержит творческое задание по доработке модели, которое учащиеся выполняют самостоятельно.

При работе над проектом исторического опыта учащиеся должны уяснить результат, полученный учёным в ходе эксперимента, а также значение результатов эксперимента для развития физической науки, что позволяет не только познакомить учащихся с историей физики и экспериментальным методом познания, но и представить её в контексте культуры. Использование компьютерного моделирования даёт возможность сформировать у учащихся умения выполнять исследование с помощью компьютера, даёт представление о возможностях и границах применимости компьютерного эксперимента [4].

Для организации работы формируются творческие группы (2-3 человека), что не исключает возможности выполнения индивидуальных заданий. Задача учителя – предоставить учебно-методические материалы по каждому опыту, разъяснить содержание и специфику работы в проекте, а также оказать консультативную помощь при его разработке. Также необходимо обсудить с учащимся обобщенный план изучения исторического опыта. Использование обобщенных планов при изучении различных структурных элементов знаний, по мнению академика А. В. Усовой [3], служат ориентировочной основой в процессе приобретения новых знаний, а также способствуют их качественному усвоению. Обобщение

созданных в ходе проектной деятельности материалов (виртуальных моделей) позволяет получить некоторый творческий отчёт в виде коллективного научного доклада. Этот продукт предоставляется на общее обсуждение в классе и оценку.

Необходимо чётко регламентировать время и процедуру презентации результатов проекта, а также заранее обсудить с учащимися её ход и оформление. Оценка результатов проектной деятельности производится при участии всех учеников класса на итоговом занятии по следующим критериям: полнота реализации проекта – соответствие исходным целям, требованиям к качеству выполнения; соответствие контексту проектирования – соотнесение виртуальной модели с содержанием опыта; эстетичность [1].

Публичное выступление учащихся должно носить характер дискуссии с повышенными требованиями к обоснованности, достоверности, самостоятельности, теоретической и практической значимости созданного проекта. Главная цель публичного выступления, стоящая перед учащимся, – это расширение границ представлений слушателей о теме выступления. Основное содержание выступления докладчика должно отражать суть, краткий ход, личный вклад в проведенное исследование, основные итоги, возможности использования результатов. В своем выступлении докладчик должен использовать наглядный материал (созданная виртуальная модель, мультимедийная презентация и др.) При подготовке наглядного материала к докладу необходимо учитывать, что результаты исследования ясно и четко будут выглядеть в графическом виде. Это могут быть результаты тестирования модели, обработки статистических данных, которые более наглядно будут смотреться в виде таблиц, организационных диаграмм, схем.

В заключение отметим особенности использования метода проектов при изучении исторических опытов, которые позволяют повысить качество учебных результатов по данной теме: принцип индивидуально сконцентрированного обучения; реализация деятельностного подхода в обучении; реализация принципов проблемного обучения; развитие внутренней мотивации к учению; формирование основных компетенций учащихся: целеполагания, планирования деятельности, самоанализа и рефлексии, сравнения, анализа, синтеза, прогнозирования, самостоятельного поиска, хранения и практического применения необходимой информации, презентации хода самостоятельной деятельности и её результатов, коммуникативности и толерантности.

Таким образом, метод проектов – это новый подход к организации школьного обучения, при котором познание строится не на запоминании отобранной учителем информации, а на самостоятельном

поиске и развитии интересов школьников. Реальность работы над проектом, рефлексивная оценка планируемых и прогнозируемых действий позволяют школьникам осознать, что знания – это средство, обеспечивающее способность человека логически мыслить, принимать решения, адаптироваться в социуме и самореализовываться как личность.

Литература

1. Брыкова, О. В. Проектная деятельность на уроке с использованием информационных технологий [Текст] / О. В. Брыкова. – СПб : ГОУ ДПО Центр повышения квалификации специалистов Санкт-Петербурга «Региональный центр оценки качества образования и информационных технологий». – 2007. – 101 с.
2. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование [Текст] : учеб. пособие для вузов / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская, под ред. И. А. Колесниковой. – М. : Академия, 2005. – 285 с.
3. Усова, А. В. Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики [Текст] / А. В. Усова, А. А. Бобров – М. : Просвещение, 1988. – 112 с.
4. Элективные курсы в профильном обучении [Текст] : образовательная область «Естествознание» // Министерство Образования РФ. – Национальный фонд подготовки кадров. – М. : Вита-Пресс, 2004. – 96 с.

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД И ЕГО РЕАЛИЗАЦИЯ В ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ МОУ «СОШ № 1 ИМ. Ю. А. ГАГАРИНА» Г. ЗЛАТОУСТА

ПЛЕШАКОВА О. А.

г. Златоуст, Муниципальное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 1 им. Ю. А. Гагарина

Как и любая другая общеобразовательная школа, наша школа работает над формированием акмеологической среды, в которой личность имеет возможность развиваться, самосовершенствоваться, где учащихся призывают достигать своих вершин. Наш коллектив давно работает над созданием условий, обеспечивающих высокие результаты, творческие поиски, путь к успеху учащихся и преподавателей.

Педагогическим коллективом разработаны и реализуются следующие программы:

- социальной адаптации школьников;
- по формированию здоровьесберегающего образовательного пространства в школе;
- повышения профессиональной компетенции педагогических работников;
- развития информационной среды школы;
- по социальному партнерству;
- саморазвития школьников через вовлечение их в научно-исследовательскую деятельность;
- по патриотическому воспитанию.

Все эти программы направлены на саморазвивающуюся, профессионально-компетентную, успешную личность, как педагога, так и учащегося. И здесь коллектив достиг определенных результатов.

Итоги учебно-воспитательной работы по социальной адаптации отслеживаются на психолого-педагогических консилиумах, которые проводятся два раза в учебный год. Выстраиваются стратегия и тактика педагогического взаимодействия, разрабатываются рекомендации, планируются мероприятия, определяются способы поддержки ученика в его личностном развитии, его социальной адаптации. В работе консилиумов участвует административный Совет, классные руководители, педагог-психолог, заведующая библиотекой, преподаватели, руководители кружков и секций.

Поиск целостности и взаимосвязи в воспитании развивающегося человека привели педагогический коллектив к разработке Программы по созданию здоровьесберегающего пространства, которая обеспечивает физический и психологический комфорт, профилактику асоциальных явлений, сохранение соматического здоровья и профилактики профессионального выгорания преподавателей.

Первостепенная задача любого педагога – постоянно пополнять свои знания, повышать общую культуру, работать над своим целостным развитием. Именно систематическая работа преподавателя над совершенствованием педагогического мастерства и развитием профессиональной компетенции – залог качественной подготовки специалистов. Это отражено в плане работы Методического совета школы, направленной на развитие профессионально-личностной, профессионально-деятельностной и профессионально-творческой компетентности педагога.

Помимо работы творческих лабораторий, временных научно-исследовательских команд, методической мастерской; организации и

проведения мастер-классов, педагогических чтений, различных семинаров, которые стали ярким примером обобщения опыта работы всего коллектива по различным направлениям воспитательно-образовательного процесса, курсов повышения квалификации, самообразования, преподаватели в школе проходят дистанционные курсы, показал творческий рост, совершенствование педагогического мастерства, достижение определённых вершин, некоторым помог самоутвердиться.

Важно то, что в плане работы Методического совета предусмотрено проведение мониторинга эффективности, развития педагогической компетентности (разработаны карты развития для преподавателей, позволяющие осуществлять рефлексию). Рефлексия, самоанализ, самодиагностика – это то, без чего не может быть пути к вершине. Также у каждого педагога школы имеется папка самообразования, где зафиксированы тема и план самообразования, создан портфолио достижений преподавателя, указан список пройденных курсов повышения квалификации.

Главными задачами ведения папки самообразования являются систематизация интеллектуального и творческого труда преподавателя, формирование у него способности к объективной самооценке и рефлексии, стремление к более высокому уровню знаний в области преподаваемых дисциплин. А основное предназначение папки – это альтернативная форма оценки профессионализма и результатов работы преподавателя.

С 2005 года в школе действует Программа информатизации, направленная на создание информационной среды школы и развитие информационной культуры педагогов и учащихся. Деятельность Школьной команды, внедряющей Программу информатизации, осуществляется через создание Пресс-центра, выпускающего школьную прессу (газету «Школа 1.ru», информационные бюллетени и буклеты) и содержащего школьный сайт, через работу школьной медиатеки, основным назначением которой является создание условий для внедрения в учебный процесс информационных, компьютерных и мультимедийных технологий.

Активно информационные технологии используются при защите исследовательских работ учащихся, создании учебных проектов, сдаче итоговых экзаменов, в педагогической деятельности преподавателей.

Тесное сотрудничество с Томским государственным университетом систем управления и радиоэлектроники (ТУСУР) позволило определить профессиональные, личностные и социальные компетенции

выпускников школы, выбирающих по желанию занятия по программам Школьного университета. Итогом этой работы стала качественная подготовка операторов ПК, менеджеров электронного офиса, специалистов начального уровня в области Компьютерного дизайна в Corel DRAW, обучение программированию на языке Си, развитие инновационной деятельности в школе.

Становление личности идет и через участие школьников в олимпиадах и выставках художественного творчества в школе, в городе и области, через участие в научно-практических конференциях, заочных конкурсах исследовательских работ.

На формирование акмеологической среды в образовательной системе школы направлено и совершенствование материальной базы. Сегодня кабинеты оснащены автоматизированными рабочими местами учителя, современными приборами и оборудованием. Создаются новые лаборатории: физики и химии; ЛЕГО-конструирования. Ведётся работа по преобразованию библиотеки в современный информационный центр, удовлетворяющий информационным потребностям учащихся, преподавателей и работников школы. Создается фонд электронных носителей информации. В читальном зале организованы автоматизированные рабочие места для пользователей, проведён Интернет.

Программа по саморазвитию школьников реализуется по принципу целостного воспитания успешной саморазвивающейся личности через организацию всех форм ученического самоуправления, научных и творческих объединений, кружков и секций, патриотических и социальных проектов при активной поддержке социальных партнеров микрорайона: Филиала № 10 Центральной библиотеки, Клуба технического творчества, Краеведческий музей и др.

Всё это делает школьную жизнь яркой и запоминающейся.

Формирование личности идет и через традиции, которые имеют ярко выраженную гражданско-патриотическую направленность. Есть традиции, которые учащиеся и учителя сохраняют и продолжают почти 50 лет – это Месячники космонавтики. Этот воспитательный проект выстраивается по традиционной схеме и каждый раз наполняется новым содержанием, используется классными руководителями для воспитания патриотизма и гражданственности. Опыт работы по патриотическому воспитанию представлен также участием в городских и школьных акциях «Ветеран живёт рядом», «Живые капли родников», «Бюро добрых дел» и др.

Акмеологический подход к содержанию образования, технологиям обучения и воспитания учащихся, управлению школой позволяет

перевести школу из режима функционирования к развитию, при этом значительно повышается и качество образования, так как у всех субъектов образования систематизирующими оказываются познавательные мотивы, обучение становится внутренней потребностью, а творческое переосмысление действительности становится ведущей.

Необходимость акмеологического подхода в учебно-воспитательном и управленческом процессе общеобразовательной школы очевидна, поскольку общество ожидает от школы, что ее выпускники будут коммуникабельными, креативными, самостоятельно мыслящими личностями, стремящимися к успеху и умеющими самостоятельно строить индивидуальную траекторию развития. Акмеологические приемы, акме-технологии предлагают практическое решение вопроса личностного и профессионального успеха.

Таким образом, акмеологический подход позволяет консолидировать усилия всего педагогического коллектива и коллектива учащихся для творческой и плодотворной работы, результатами которой сегодня являются рост профессионализма преподавателей, высокое качество обучения и качество знаний.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ НЕВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ УРОКА МУЗЫКИ

ЧЕРНОВА Е. В.

г. Нижний Тагил, Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия

На современном этапе развития цивилизации появляются новые информационные технологии и средства коммуникации. Следствием этого является возникновение нового типа мышления, где главными ценностями становятся идеи, интеллект, знания. Но чтобы не утратить за процессом информатизации процесса «живого» общения, особенно когда речь о предмете искусства, следует искать новые формы преподнесения музыкального материала в процессе знакомства с ним на уроке музыки.

«Не для школы, для жизни учимся». Этот древний афоризм применительно к задачам, стоящим перед любым педагогом (в том числе перед учителем музыки) можно перефразировать так: «Не для школы, для жизни учим». Что в этой учебе главное, что – второстепенное? Где цель, где средство? Не переставляем ли мы иногда их местами, превращая постоянно меняющуюся жизнь в набор мертвых

стандартов, превращая правила для людей в людей для правил? Отвечая на эти вопросы, расставим для себя акценты следующим образом: урок музыки – это творческий процесс постижения духовной истины.

Разделяя подход К. Роджерса, П. Вайнцвайга к проблеме творчества как самореализации и саморазвития личности, мы предлагаем использовать механизм творчества в качестве способа самораскрытия личности ученика, где далеко не последнюю роль играет процесс общения на уроке (в том числе, его невербальная составляющая).

В условиях все более возрастающей роли информатизации учебно-воспитательного процесса преимущество средств невербальной организации в управлении музыкально-исполнительской деятельностью на уроке музыки является более очевидным и определяющим в силу своей эмоциональной природы выражения (при обсуждении произведений искусства самими детьми, где именно невербальный компонент позволяет перестраивать собственные эмоциональные состояния согласно драматургии урока, где важным является овладение эмоционально-эстетической саморегуляцией).

Опираясь на исследования эмоциональной природы музыки, попробуем выявить условия самореализации и самовыражения в различных видах музыкально-творческой деятельности. Собственное творчество личности, направляемое внутрь себя, использующее собственную природу и окружающий мир в качестве материала творчества, является как целью, так и средством воспитательного и образовательного процесса. Музыкальное творчество как частный случай приложения творчества личности получает действительный механизм осуществления.

Основной материал для искусства (для музыки, конечно, тоже) являются высшие художественные эмоции. Они отличаются от «обыденных» по степени концентрации, глубине осмысления и характеру воздействия. Они не обязательно приводят к сиюминутной реакции, а, откладываясь в опыт, используются в дальнейшем. Так любимая в детстве песня (или музыкальное произведение) «остается» надолго с самим человеком: в его памяти, и прежде всего, в эмоциональной сфере.

Однако в процессе обучающей деятельности на занятиях музыкой проблема общения очень редко выступает на первый план. В теоретических и методических работах по проблеме музыкального воспитания общение ограничивается беседой с детьми об услышанном музыкальном произведении (Н. А. Ветлугина, А. Н. Зимина, О. П. Радынова и др.), педагоги практически не обращают внимания на невербальное общение в процессе музыкального воспитания. Отдель-

ные вопросы в связи с формированием навыков невербального общения у детей рассматриваются С. И. Бекиной, И. Е. Кулагиной, О. П. Радыновой, Е. Н. Соковниковой в работах, посвященных музыкально – двигательному воспитанию детей, но навыки невербального их общения до сих пор не определены и не конкретизированы.

Остается открытым вопрос и о том, как их формировать, хотя в практике музыкального воспитания в образовательных учреждениях обращается внимание на формирование навыков невербального общения, так как при выражении своего отношения к музыкальному произведению используются и мимика, и жесты. Но отсутствие методических и практических рекомендаций по данному вопросу делает этот процесс недостаточным.

Как показывают исследования отечественных и зарубежных ученых (Л. С. Выготский, А. Маслоу, А. В. Мудрик, Ж. Пиаже, Б. Д. Эльконин и др.), особенно благоприятным для становления функции общения (в том числе и невербального) является период перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту.

Наряду с вербальной коммуникацией в музыкальном воспитании используется должно использоваться и невербальное общение. Значение его в начальном общем музыкальном воспитании велико, поскольку невербальное общение позволяет понимать дирижерские жесты, без которых не только невозможно руководить исполнением хоровой музыки, но и передавать в пластике свое образное восприятие музыки – «пластическое интонирование» (Т. Е. Вендрова). Для решения данной проблемы перед нами встает ряд задач. Это и выделение основных навыков невербального общения у студентов музыкально-педагогических факультетов, и обоснование последовательности этапов формирования умений невербального общения в процессе музыкального воспитания школьников, и разработка методов и приемов, направленные на формирование умений невербального общения у будущих учителей музыки в процессе профильной подготовки в ВУЗе.

Занятия музыкой не должны опускаться до ремесленной технологии без использования звучащей формы, неслышанного содержания, идеи. «Целенаправленно и систематически развивать художественную эмоциональную активность потому так важно, что это и есть личностное развитие... Обладание технологией – единственный возможный путь освоения музыки, но всё же это не главная цель. Главное – художественность в воспитании, в исполнении, в сочинении» [1, с. 42].

По нашему мнению, именно жесты и мимика являются наиболее значимыми и постоянно используемыми на уроке музыки (особенно в начальной школе, где велика роль эмоционального фактора). С помощью невербальных средств общения дети могут наиболее полно «самовыразиться», анализируя музыку: ведь словарный диапазон младшего школьника не достаточно широк. Для выражения собственного эмоционального состояния в связи с восприятием музыкального произведения важно научить младшего школьника использованию всех доступных ему выразительных средств, в первую очередь, невербальных, как наиболее естественных и доступных для его понимания и способа выражения. (Особо нужно отметить организующую роль самого жеста в процессе урока, чтобы собрать внимание или организовать тот или иной вид деятельности). Специальные дирижерские жесты и мимика употребляются в процессе музыкального воспитания потому, что они точно соответствуют временным рамкам течения музыки одновременно с эмоциональным исполнением музыкального произведения; они понятны и доступны для восприятия и вызывают мгновенный эмоциональный отклик.

Итак, невербальный компонент в организации урока музыки как средство творческого проявления личности в воспитании ученика (в будущем, может быть, активного любителя) сопровождает все случаи контактов с музыкальным искусством способом выражения эмоций. Музыка через невербальную сферу организации процесса ведения урока выступает в роли эстетически оформленного языка коммуникаций, способного искренне передавать тончайшие оттенки и сочетания мыслей и чувств, активировать самовыражение личности ученика в ее творческом проявлении.

Литература

1. Ражников, В. Г. Резервы музыкальной педагогики [Текст] / В. Г. Ражников. – М. : Просвещение, 1980. – 62 с.

ПОДХОДЫ К МОДЕЛИРОВАНИЮ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

ВОЙНИЛЕНКО Н. В.

г. Челябинск, школа-интернат №11

Управление сегодня рассматривается как: функция организованных систем, обеспечивающая сохранение их определенной структуры, поддержание режима деятельности по реализации цели, программы деятельности [1; с. 43]; взаимосвязанная совокупность циклически повторяющихся процессов выработки и осуществления решений, ориентированных на стабильное функционирование и эффективное развитие системы и основных ее частей [7, 10]. Можно обнаружить и другие подходы к определению понятия «управление». Если же пытаться проанализировать их, то можно сделать вывод, что в литературных источниках наиболее часто встречаются три позиции в трактовке термина «управления» [10; с. 234]. Во-первых, управление определяется как деятельность (В. С. Лазарев, Г. Х. Попов, М. М. Поташник, А. Файоль и др.). Во-вторых, управление рассматривается как воздействие одной подсистемы на другую (В. Г. Афанасьев, Л. Б. Ительсон, А. А. Орлов, Н. С. Сунцов, Н. Д. Хмель и др.). В-третьих, управление представляется как взаимодействие субъектов совместной деятельности (В. Г. Афанасьев, В. И. Зверева, П. И. Третьяков, Т. И. Шамова и др.). На наш взгляд, эти три позиции характеризуют разные аспекты этого сложного феномена.

Основными объектами управления в сфере образования являются естественные и искусственные образовательные системы (Г. Н. Сериков). Образовательная система – множество взаимосвязанных структурных компонентов, объединенных единой образовательной целью развития личности и функционирующих в целостном педагогическом процессе (Ю. К. Бабанский)

Выделив в качестве объекта управления в сфере образования образовательную систему, обратимся далее к анализу этого понятия. В преамбуле Закона Российской Федерации «Об образовании» говорится, что под образованием понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов) [2].

Согласно Закону «Об образовании» [2], система образования в Российской Федерации – совокупность взаимодействующих: преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов; сети реализующих их образовательных учреждений; органов управления образованием и подведомственных им учреждений и организаций; объединений юридических лиц, общественных и государственно-общественных объединений, осуществляющих деятельность в области образования. Структура системы образования по содержанию образования представлена образовательными программами; при этом содержание образования связано с определенным уровнем образования (общепринятыми звеньями в системе образования, характеризующимися определенным содержанием образования и обеспечивающими достижение определенного уровня общего и (или) профессионального развития личности) и степенью образования (подуровнями, связанными с последовательными ступенями обучения). Структура системы образования по организации образования представлена типологией образовательных учреждений. Тип образовательных учреждений определяется в зависимости от уровня образования или в зависимости от основополагающих способностей обучения и воспитания, в то время как вид образовательных учреждений выделяется внутри типа; определяется в зависимости от степени образования или особенностей обучения и воспитания в рамках данного типа. Перечень типов и видов образовательных учреждений не установлен на законодательном уровне, однако их деятельность регулируется типовыми положениями об образовательных учреждениях соответствующих типов и видов. Специальные (коррекционные) образовательные учреждения – типы образовательных учреждений в РФ.

Перейдем к характеристике объекта управления образовательной системой на уровне образовательного учреждения. Согласно закону «Об образовании», образовательным является учреждение, осуществляющее образовательный процесс, то есть реализующее одну или несколько образовательных программ и (или) обеспечивающее содержание и воспитание обучающихся, воспитанников. По аналогии с системой образования РФ, система образования образовательного учреждения может быть представлена: 1) системой образовательных программ, разрабатываемых, принимаемых и реализуемых образовательным учреждением самостоятельно; 2) сетью классов, разбитых по уровням обучения; 3) структурой управления, в том числе структурой государственно-общественного управления образовательным учреждением.

Управление образовательной системой имеет сложную структуру, связанную со сложностью, как образовательных процессов, так и управленческой деятельности. Так, управление образованием может рассматриваться, прежде всего, на уровне реального образовательного процесса. На этом уровне особенно велика роль управленческой деятельности педагога, который стимулирует деятельность учащихся посредством использования системы форм, методов, приемов и средств организации процесса обучения, воспитания. На втором уровне управления образовательным процессом речь может идти о создании проекта конкретного образовательного процесса в форме его планов на год, развертывания учебной темы отдельного занятия или воспитательного мероприятия. Основная управленческая деятельность и здесь осуществляется в основном непосредственно педагогом. Третий уровень управления образовательным процессом – это уровень совокупности образовательных программ учреждения, проекта учебного плана школы, плана организации воспитывающей деятельности, программ по изучаемым предметам. Ведущую роль на этом уровне управления играет руководитель образовательного учреждения. Велика также роль, как педагогов, так и учащихся, а также их родителей. Следующий, четвертый уровень управления образовательным процессом представляется Т. И. Шамовой, Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибановой как теоретически – представление образовательного процесса как системы. Однако важно учитывать и вышестоящие органы управления образованием, чьи управленческие компетенции призваны обеспечивать полноценную реализацию образовательных процессов в образовательном учреждении. В управлении образовательной системой образовательного учреждения важно учитывать разграничение полномочий между уровнями управления за реализуемую в образовательной организации образовательную деятельность.

Образовательная система образовательного учреждения представлена воспитательной и дидактической подсистемами.

Основными объектами управления дидактической системой в учреждении могут быть названы: содержание обучения, профессионально-педагогическая компетентность занятого в образовательном процессе персонала.

Опираясь на работы С. Г. Молчанова [3-6], считаем, что воспитательная система состоит из следующих компонентов: 1) содержание социализации (процесс усвоения человеком ценностей, норм, образцов поведения, присущих данному обществу, социальной общности, и воспроизводства им социального опыта (С. Г. Молчанов); 2) содержание воспитания (организации передачи содержания социализации), а

также вполне традиционные объекты управления; 3) субъекты организации социально-педагогического воздействия (персонал); 4) материально-техническое оснащение; 5) финансово-экономическое обеспечение; 6) система управления.

Первым условием, на которое мы воздействуем в процессе управления, является содержание обучения.

Вторым условием, на которое мы воздействуем в процессе управления, является содержание социализации.

Важным условием, на которое мы воздействуем в процессе управления, является содержание воспитания (организация передачи содержания социализации). При этом, воспитанность следует понимать как освоение неких социальных норм, заложенных в содержание воспитания и накопленных воспитателем и «изложенных» в плане воспитательной работы.

Третье условие, на которое мы воздействуем, управляя воспитательной системой, - субъекты организации социально-педагогического воздействия. Особое внимание этому условию уделено в концепции государственных стандартов общего образования второго поколения [9]. По общему мнению, характеристики образовательного результата определяются обеспеченностью кадрами; обеспеченностью учебно-методической базы; квалификацией кадров.

На основе анализа подходов к определению понятия «профессиональная квалификация педагога», близких понятий «профессиональная готовность педагога», «профессионализм», «мастерство», «педагогическая культура», пришли к выводу о том, что под профессиональной квалификацией педагога нужно понимать освоенность содержания профессионально-педагогической деятельности; меру эффективности (экономичности, операциональности, адекватности) профессионально-педагогического воздействия (взаимодействия) на (с) объект(ом) профессиональной деятельности (гностического, коммуникативного, организаторского, проектировочного, конструктивного) и выраженность функций (информационно-коммуникативной, аффективно-коммуникативной и регуляторно-коммуникативной) [6; с. 70].

Объект управления образовательным процессом – профессиональная компетенция педагога. Анализ литературных источников, поднимающих проблему определения понятия «профессиональная компетентность», позволяет сделать вывод о необходимости понимать под профессиональной компетентностью совокупность и «накопление» образовательных, профессиональных, социально-профессиональных, социальных и личностных (профессионально зна-

чимых) компетенций, идентифицирующих состояние образовательного, социально-профессионального статуса и профессиональной квалификации (профессионального статуса), а также личностных профессионально значимых способностей относительно актуальных совокупных представлений об эффективной профессиональной деятельности [6; с. 70].

С. Г. Молчановым предложено описание объекта «профессиональная компетентность». Суть профессионально-педагогической компетентности в освоенности способов передачи содержания образования.

Еще одно условие – система управления. Как элемент системы, процесс управления представляет собой совокупность взаимосвязанных действий, каждое из которых само по себе является процессом, важным для достижения успеха системы. Такие действия называют управленческими функциями, звеньями, этапами, стадиями управленческого цикла. Выполнение некоторой постоянной, инвариативной совокупности главных управленческих функций составляет основную особенность строения управленческой деятельности.

В исследованиях функционального состава процесса управления образовательными системами выделяется разное по составу, последовательности и содержанию количество функций управления: планирование, организация, распорядительство, мотивация, руководство, координация, контроль, исследование, оценка, принятие решений, подбор персонала, ведение переговоров, заключение сделок, а также педагогический анализ, целеполагание, информационное обеспечение, прогнозирование, коммуникация, коррекция, регулирование и др. Можно выделить два канала взаимодействия: взаимодействие через педагогический коллектив и непосредственной взаимодействие с обучаемыми [8; с. 27-28].

Итак, изменение количественных и качественных характеристик всех названных структурных компонентов образовательной системы и функциональных связей между ними (компонентами) внутри системы есть приоритетный объект управления образовательной системой.

Литература

1. Вязина, К. А. Педагогический менеджмент [Текст] / К. А. Вязина, Ю. Н. Петров, В. Д. Беликовский. – М. : Педагогика, 1991. – 268 с.
2. Молчанов, С. Г. Оценивание профессиональной компетентности педагогов [Текст] // Вестник Челябинского государственного

педагогического университета. Серия 2. Педагогика. Психология. Методика преподавания. – 2005. - №10. – с. 181-199.

3. Молчанов, С. Г. Профессиональная компетентность в системах аттестации, управления, повышения квалификации и профессиональной деятельности [Текст] / С. Г. Молчанов. – Челябинск: ИД-ПОПР, 2001. – 24с.

4. Молчанов, С. Г. Теория и практика аттестации педагогических и руководящих работников сферы образования [Текст] / С. Г. Молчанов. – Челябинск: изд-во ЧГПУ, 2007. – 340с.

5. Молчанов, С. Г. Категории «содержание образования», «содержание обучения», «образованность», «профессиональная квалификация» и «профессиональная компетентность» в контексте Болонского процесса [Текст] / Профессиональное образование: проблемы, поиски, решения: Материалы II Межрегиональной научно-практической конференции, Челябинск – Озерск, 22 – 23 октября 2004 г. / С. Г. Молчанова, Т. К. Нурмухамедова; отв. ред. С.Е. Матушкин. – Челябинск: ЧГУ, 2005. – 164с. – с. 67-79.

6. Нововведения в муниципальном управлении образованием: пособие для руководителей и сотрудников муниципальных органов управления образованием [Текст] / под ред. Н. Д. Малахова. – М.: Новая школа, 1997. – 96 с.

7. Рогожкина, Н. В. Самодиагностика качества управления как средств развития профессиональной деятельности руководителя образовательного учреждения: дис. ... канд. пед. Наук [Текст] / Н. В. Рогожкина. – Самара, 2003. – 230 с.

8. Стандарт общего образования: концепция государственных стандартов общего образования [Текст] // <http://www.standart.edu.ru>

9. Шамова, Т. И. управление образовательными системами: учеб. пособие для студентов учеб. заведений [Текст] / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибанова; под ред. Т. И. Шамовой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 384 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ КАК УСЛОВИЕ ПОЗИТИВНОЙ ЖИЗНЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ РЕБЁНКА

МОРОЗОВА Е. Л.

г. Снежинск Челябинской обл., Муниципальное общеобразовательное учреждение детский дом, для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей

В Концепции модернизации российского образования сформулированы задачи изменения содержания институционального воспитания детей-сирот. В частности, это индивидуализация психолого-педагогического сопровождения детей-сирот, подготовка социальных педагогов и педагогов-психологов по проблеме социального сиротства.

Заявленная тема статьи проводит прямую зависимость между положительным развитием судьбы воспитанников, оставшихся без родительского попечения и качеством профессиональной подготовки кадров учреждений для детей-сирот. Казалось бы, смелое и даже умозрительное утверждение, особенно в условиях расширения проблемы социального сиротства в нашем государстве в последние десятилетия.

В практике работы современных российских детских домов и интернатов для детей-сирот имеется опыт организации как самостоятельных мероприятий, так и системы воспитания и обучения детей, оставшихся без родительского попечения. Опыт этот направлен обычно на компенсацию самых разнообразных нарушений в развитии маленьких граждан. Не секрет, что подавляющее число детдомовцев – социальные сироты, большинству из ребят не довелось видеть нормальных, конструктивных семейных взаимоотношений, позитивных моделей семейного уклада, успешных взаимосвязей с социумом, не говоря уж об элементарном бытовом благополучии – материальном условии безопасности и развития личности ребёнка. Полноценно конкурировать с социальной функцией семьи государственное учреждение может лишь в материальной части. Мы, коллеги, должны признать и чётко понимать, что и сегодня конечным итогом институционального воспитания остаётся личность, как правило, неспособная в полной мере интегрироваться в динамичную социальную среду.

Поэтому сегодня требуется пристальное внимание к месту и функции, к содержанию профессиональной деятельности всех участ-

ников воспитательного процесса, в первую очередь, воспитателей и педагогов дополнительного образования в детском доме. Нужно увидеть перспективы и направления профессионального развития именно тех специалистов, которые призваны «заменить маму и папу».

Мне и моим коллегам, психологам, воспитателям и социальным педагогам детских домов, приютов и интернатов для детей-сирот Челябинской области, участникам курса ЧИППКРО «Психолого-педагогическое сопровождение воспитанников детских домов, приютов и интернатов», довелось убедиться в том, как сильно влияет расширение профессиональных компетенций на качество деятельности.

Содержанием курса стал ряд педагогических технологий ведения учебно-воспитательной, коррекционно-развивающей работы с разновозрастным коллективом (а в условиях детского дома так же с разными по состоянию психического и физического здоровья детьми), а также актуализация знаний о возрастных особенностях детей и подростков.

Модульная структура программы курса, которая включала три модуля: «Психолого-педагогическое сопровождение воспитанников детских домов, приютов и интернатов», «Профилактика дезадаптации воспитанников детских домов, приютов и интернатов» и «Профилактика деструктивного переживания одиночества у подростков, воспитывающихся в сиротских учреждениях» позволила не только четко определять целевую аудиторию участников, но и гибко реагировать на потребности специалистов. Преподаватели могли подготовить ответы на вопросы и нужные материалы по запросу слушателей сверх планового объёма программы повышения квалификации. Циклическое переключение и компактное по времени включение в учебную и производственную деятельность дало возможность оперативно опробовать некоторые новые пособия, применить информацию, приобретённые умения в практике, а преподавателям – получить обратную связь.

Многое в успехе освоения курса зависело и от личности преподавателей кафедры педагогики и психологии. Надо сказать, что их авторитет основан не только на личном обаянии и «ноу хау» техник публичных выступлений. Глубина ориентации в теме, большое количество примеров из собственной практики, внимание к вопросам и трудностям каждого слушателя «заражают», очень заметно повышают желание успешно работать уже в наших учреждениях, с нашими воспитанниками.

Практические методы и приёмы трансляции учебного материала (самодиагностика и рефлексия, сбор и анализ практического опыта,

целесообразное и планирование собственных задач обучения, работа с пособиями и мультимедийными материалами, релаксационные приёмы и т. д.) составили основную долю, а значит, и стали вновь освоенными умениями, которые осталось применить на местах. Мы смогли оценить наличествующий уровень компетенций, определить трудности в собственной работе и работе коллег, выявить ресурсы профессионального роста, сформировать или укрепить мотивацию педагогической деятельности, освоить способы своевременной профилактики эмоционального выгорания и получили адекватное отношение к профессиональным деформациям. И хотя сложно говорить о результатах использования полученных знаний и навыков (прошло немного времени), в практической деятельности учреждений найдут апробацию и применение созданные в ходе занятий курса проекты, замыслы и просто рекомендации коллег. Специалисты психолого-педагогического сопровождения детей, оставшихся без попечения родителей, нашли глубокое понимание и поддержку коллег: уж очень специфичны наши задачи и цели работы. Всё это вряд ли возможно при дистанционном обучении. Но, тем не менее, прозвучала потребность в создании некоего органа (например, постоянной научно-практической конференции, журнала) или иного информационно-консультационного пространства для общения профессионального сообщества педагогов-психологов, социальных педагогов и воспитателей, работающих именно с сиротами. Многие отметили недостаток научно-методической литературы, отсутствие банка программ и методик коррекционно-воспитательного направления в условиях детских домов. Хотелось бы внести предложение о создании и поддержке такого узкоспециального профессионального сообщества, интернет-ресурса, где бы коллеги не только в нашей области, но и с другими регионами могли обмениваться собственными наработками, получить методическую или иную помощь. Практикам необходимо живое пространство, в котором вопросы, проблемы и ошибки, неизбежно возникающие в деятельности, получают компетентную консультацию, возможные варианты решения задач. В профессиональном сообществе накоплен богатый практический опыт, который ждёт консолидации.

Мой собственный опыт и общение с коллегами позволяет утверждать, что полученный нами курс повышения квалификации, ориентированный на формирование общепедагогических инструментальных компонентов педагогической деятельности, учитывающих цели и специфику работы с детьми «группы риска» позволяет не только уверенно и комфортно чувствовать себя в профессии (принять свою роль, получать удовлетворение от работы), но и стремиться к осознанному

развитию компетентности в профессии, то есть способности осваивать, присваивать и творчески обогащать своим жизненным, профессиональным и духовным опытом умения. Это – необходимое условие эффективности труда и непрерывного поступательного развития профессиональных компетенций всех участников образовательного процесса. Настоящий успех деятельности в любой области никогда не приходит случайно. Добиваться долговременного успеха специалисты, работающие с сиротами, могут, лишь постоянно участвуя в системе непрерывного профессионального образования педагогов. Вернувшись на свои рабочие места, каждый из слушателей курса может стать ядром планирования перевода компетенций всего педагогического коллектива учреждения на качественно новый уровень; направленных на взаимодействие всех субъектов психолого-педагогического сопровождения детей; на стимулирование эффективного профессионального поведения коллег внутри учреждения. Система профессионального развития в свою очередь меняет качество сложной системы «Человек - трудовая деятельность - объект труда». В нашем случае – дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей. Профессиональный рост педагога предполагает его личностное совершенствование. А личность воспитателя – первейший инструмент воспитания. Будущая жизнь воспитанника начинается сегодня, сейчас. В конечном итоге приоритеты профессиональных и жизненных ценностей педагогических работников должны становиться приоритетами и ценностями подростков, выпускников детских домов.

Таким образом, можно говорить, что эффективность усвоения и присвоения новых познавательных, личностных, коммуникативных компетенций специалистов психолого-педагогического сопровождения детей-сирот в значительной степени и напрямую влияет на формирование таких же умений у воспитывающихся в интернатных учреждениях детей. Более того, можно рассчитывать на то, что эти процессы (при условии системного профессионального роста) станут более целенаправленными, экономными, осознаваемыми и ясными, чем в ходе усвоения не интегрированного, порой спонтанного усвоения социального опыта в семье.

Поэтому воспитательный ресурс, заключённый в квалификации кадров интернатных учреждений для сирот, является важнейшим из условий воспитания, сохранения здоровья и развития личности маленьких россиян. Система повышения квалификации и переподготовки кадров интернатных учреждений для детей-сирот должна быть неотъемлемой частью системы государственного обеспечения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

ТЕХНОЛОГИЯ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРИЕМНЫХ РОДИТЕЛЕЙ, КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ НОВОЙ СЕМЬИ

ФИЛИМОНОВА А. В.

г. Сим Челябинской обл., Муниципальное общеобразовательное учреждение детский дом, для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей

Мы живем в современном обществе, где все меняется очень быстро. Однако так сложилось, что тяжелее всего изменить сознание людей. Проблема воспитания нового поколения на фоне сложившейся в обществе ситуации становится все острее. Увеличивается количество неполных семей, возрастает алкоголизация, повышается инфантилизм у взрослой части населения и все это обостряется ещё и криминализацией нашей жизни. Интересен тот факт, что раньше большую часть детей, оказавшихся в специализированных государственных учреждениях, составляли дети – сироты, сейчас преобладает тенденция увеличения «социальных сирот». Это дети, оставшиеся без попечения родителей. Родители таких детей живы: они либо лишены родительских прав, либо находятся в местах лишения свободы или совсем неизвестно отсутствуют.

Приоритетной задачей социально – демографической политики нашей страны в последние годы является сокращение численности детей, воспитывающихся в специализированных государственных учреждениях для несовершеннолетних за счет устройства этих детей в семью.

Развитие и формирование личности каждого ребенка идет в обществе по принципу: от социального к индивидуальному. Именно в обществе ребенок приобретает модели социального поведения, перенимает социальный опыт. Но кто же как ни взрослый, ни родитель передаст этот социальный опыт?

У детей- сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, развитие идет по особому пути, формируются специфические черты характера, которые впоследствии влияют на всю дальнейшую жизнь ребенка. Поэтому просто необходимо, чтобы в жизни каждого ребенка был тот близкий человек, который бы выступал в качестве носителя опыта, важнейшего источника развития.

Именно поэтому, в целях реализации семейной политики в отношении детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, оказания содействия в устройстве детей данной категории на воспита-

ние в семье на базе Челябинского областного центра социальной защиты «Семья» была организована школа приемных родителей «Росток». В дальнейшем для преодоления территориальных трудностей, с учетом возможностей населения по всей территории Челябинской области были открыты филиалы школы «Росток».

Программа работы филиала школы «Росток» включает в себя три основных направления:

Первое направление работы – психологическая подготовка детей–сирот, находящихся в Детских домах, интернатах и социальных приютах к передаче в семьи.

Второе направление работы – диагностика психологической и эмоциональной готовности кандидатов в родители, направленная на изучение и установление особенностей внутрисемейной коммуникации и личностных особенностей граждан, желающих принять ребенка на воспитание.

Третье направление работы – психологическая, психолого-педагогическая и социально-правовая подготовка родителей к приему детей.

Вся эта работа осуществляется в филиалах школы «Росток» Челябинской области. На базе ЧОЦСЗ «Семья» проводятся обучающие семинары специалистов работающих в школе «Росток», выпускаются информационные листы, методические материалы.

Одной из задач школы приемного родителя является сопровождение семей, принявших ребенка на воспитание детей – сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. С семьями заключается договор о сопровождении семьи в течении одного года, который может продлиться по желанию приемного родителя (либо опекуна).

В апреле этого года в ЧИПКРО были организованы модульные курсы повышения квалификации специалистов Детских домов, приютов и интернатов. Итогом этих курсов был вопрос о психологическом сопровождении родителей, взявших детей на воспитание в семью. Уже появилось новое направление в этой работе – на сохранение «кровной семьи». Такое направление привело к появлению совершенно новых видов работы – временного устройства в замещающую семью на тот период, пока социальные службы работают с «кровной семьей».

Работа в данном направлении, безусловно, будет развиваться и совершенствоваться. На данный момент она представляет интерес не только для нас специалистов, работающих в данной отрасли, но и для всего общества, так как дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей – это дети нашего общества!

РАЗДЕЛ 8

Психолого-педагогические факторы повышения качества образования в учреждениях общего и дополнительного образования детей

КНИГА, ЧТЕНИЕ И ШКОЛЬНЫЕ БИБЛИОТЕКИ РЕГИОНА В ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

ОЛЕФИР С. В.

г. Челябинск, Челябинский институт переподготовки и повышения
квалификации работников образования

Процесс формирования подрастающего поколения в условиях общества знаний невозможен без продвижения чтения, повышения ответственности специалистов сфер культуры и образования за решение социальных проблем детей и подростков, четко сформулированных целей, задач и методов продвижения чтения. Постоянное чтение необходимо не только для получения образования и развлечения, но и для принятия компетентных решений на всех уровнях – на уровне отдельного человека, на уровне организации, и на уровне страны. В «Концепции развития библиотек образовательных учреждений до 2015 г.» [3] особое внимание обращено на приобщение школьников к чтению как основному виду познавательной деятельности, средству духовно-нравственного воспитания и форме проведения досуга. Чтение, безотносительно к тому, происходит ли оно в виде прочитывания книги или текста с экрана компьютера – это первооснова развития личности.

В последние годы продвижению чтения в России уделяется значительное внимание. В «Национальной программе поддержки и развития чтения» [5] отмечена необходимость повысить престиж чтения, вызвать у подрастающего поколения интерес к чтению для дальнейшей интеграции в активную социокультурную жизнь. Здесь впервые

на государственном уровне отражена роль библиотек и чтения как важных инструментов интеллектуального потенциала нации и духовного развития подрастающего поколения. Последовательная и целенаправленная политика стимулирования детского чтения в нашей области отражена в таких масштабных мероприятиях, как «Годы чтения», мегапроект Челябинской области «Читающий Урал – настоящая Россия», «Концепция поддержки и развития детского и юношеского чтения в Челябинской области», в ежегодных фестивалях «Челябинск читающий». Эти и другие проекты межведомственного характера направлены на объединение усилий в продвижении чтения всех заинтересованных и ответственных сторон: библиотеки, институты книжного дела, образовательные учреждения и их школьные библиотеки, региональные СМИ, центры детского развития, музеи, театры, экскурсионные бюро, религиозные учреждения, общественные организации, партии, национально-культурные центры, органы социальной опеки и т. д.

Для областной системы образования рубежом в определении стратегии развития школьных библиотек в современных условиях, в том числе перспектив социального партнерства с государственными библиотеками, общественностью, издательствами стал 2007 год. В рамках приоритетного национального проекта «Образование» было уделено значительное внимание формированию фондов школьных библиотек, укреплению материально-технической базы, включению библиотек в систему профессиональных коммуникаций. В настоящий момент школьным библиотекам необходимо укрепиться в системе продвижения чтения, развивать компоненты, названные педагогической наукой необходимыми для формирования коммуникаций:

- мотивационно-потребностный – стремление к профессиональной коммуникации;
- когнитивный – знание профессиональных стратегий;
- деятельностный – поисковые, организаторские, конструктивные умения;
- рефлексивный – осмысливание, анализ, пересмотр опыта профессиональных коммуникаций.

В послании В. В. Путина Федеральному собранию (2007 г.) он отметил, что «духовное единство народа и объединяющие нас моральные ценности – это такой же важный фактор развития, как политическая и экономическая стабильность». В известном «Плане Путина» подчеркивалась важность развития библиотек и роль библиотекаря как просветителя и воспитателя, что органично вытекает из понимания книги и библиотеки как первоосновы культуры.

В государственных документах последних лет все чаще подчеркивается значимость духовно-нравственного воспитания как воспитания, призванного решить задачи консолидации общества, сохранения единого социокультурного пространства страны. Социальный заказ, отраженный в документах об образовании, в качестве основной задачи называет воспитание духовно богатой, высоконравственной, образованной личности, уважающей традиции и культуру своего народа и других народов. Связь детского чтения – основного и ничем не заменимого источника социального опыта – и воспитания не вызывает сомнений. Представляется интересным соотнесение направлений воспитательной работы общеобразовательных учреждений и содержания чтения детей.

Детское сообщество, так же как и взрослое, стало крайне дифференцированным, различные группы детей испытывают на себе влияние разнообразных социально-культурных факторов. В статье известного социолога В. П. Чудиновой [8] приведены такие факторы:

1. Социально-экономические – степень стратификации и социального расслоения общества; уровень доходов и уровень бедности населения.

2. Социокультурные – развитость системы всеобщего среднего образования (в том числе – обучение «читательской грамотности»); доступность образования; уровень образования и культуры населения (в том числе – наличие грамотных «руководителей детского чтения» – учителей, воспитателей, библиотекарей; наличие традиции чтения в семье); развитость социокультурной и образовательной среды (в том числе книжных магазинов, домашних библиотек, общедоступных, детских и школьных библиотек, оснащенных обновленными книжными фондами и компьютерной техникой).

3. Информационно-коммуникационные – развитость и доступность различных систем связи и каналов коммуникации (телевидения, телефонии и др.); доступность и развитость художественной визуальной культуры; развитость и доступность Интернета.

Состояние уровня воспитания, как и чтения детей и подростков зависит от сложного взаимодействия всех этих факторов, причем в различных ситуациях и условиях проживания какой-либо из них оказывает наиболее сильное влияние. Так, в столице и крупных городах на детское чтение особенно сильно влияет фактор развитости социокультурной среды (других возможностей проведения досуга), а также степень развития «электронной культуры». Для малых городов и сел особенно значимы факторы развитости книжной среды и существова-

ния образованных и грамотных «руководителей детского чтения» (прежде всего, учителей и библиотекарей).

Изучая отдельные направления воспитательной деятельности в общеобразовательных учреждениях и учреждениях дополнительного образования Челябинской области, можно отметить:

- краеведческую деятельность;
- историко-патриотическую (поисковую);
- правовое воспитание;
- культурно-национальное;
- духовно-нравственное;
- русский язык;
- туристско-краеведческая деятельность;
- трудоустройство подростков.

Практически по всем этим направлениям ведется работа в библиотеках для детей и юношества, в том числе школьных. И можно говорить о том, что целостно-смысловое поле культуры, его эмоционально насыщенная среда в максимальной степени могут способствовать «воспитанию человека в дитяте», воспитанию «человека духовного», способного к творчеству, нестандартным решениям, ответственности и любви.

Опыт создания такой среды, стимулирующей «разумную духовность», представлен в школьных библиотеках. Среди ее преимуществ сегодня то, например, что это не просто информационная, но информационно-интеллектуальная среда, насыщенная высокими смыслами. Кроме того, среда не хаотичная, а упорядоченная, создающая действительную возможность для ребенка реализовать в ней свои «сокровенные цели».

Педагогические исследования показывают, что духовно-нравственная сфера личности младшего школьника характеризуется недифференцированностью духовно-нравственных понятий, способностью выделять в основном внешние признаки понятия, образностью нравственного мышления, ситуативностью в стремлении к нравственному поведению. Ограниченность словарного запаса, неразвитость логического мышления детей этого возраста препятствуют более объективной оценке развития духовно-нравственной сферы личности ребенка. Младшие школьники наиболее отзывчивы к категориям добра, красоты, бога. Ориентируясь на развитие духовно-нравственной сферы личности младшего школьника, библиотекари воспитывают любовь к родине и гордость за свой народ, опираясь на литературные произведения: фольклор, былины о русских богатырях и сказки о русском солдате, лучшие произведения русской и зарубежной классики.

Для младших школьников немаловажна любовь и гордость за свою семью, поэтому школьные библиотеки работают по программам семейного чтения (Аргаяшский район, г. Верхний Уфалей, Катав-Ивановск, Нагайбакский район, г. Озерск, Челябинск и др.). Демонстрируемые в пространстве библиотеки семейные портреты и истории всегда определяют чтение как одну из важнейших для себя ценностей, способствуя возвышению в обществе «человека читающего». Библиотечные семейные праздники для младших школьников – это серьезный, вдумчивый разговор о семейных ценностях, о чести и достоинстве мужчины, воина, о доброте матери, о заботливых дедушках и бабушках. Используются национальные особенности: истории, легенды, песни, национальные костюмы, танцы.

Духовно-нравственная сфера личности подростков отличается более полными знаниями о значении духовно-нравственных понятий, для большинства из них характерна дифференцированность понятий, способность к выделению их существенных признаков. Несмотря на наличие сформированной иерархии духовно-нравственных ценностей, в поведении подростков реализуется незначительное количество общественно значимых ценностей. А среди усваиваемых ценностей присутствуют как положительно, так и негативно направленные. У современных подростков, по мнению Н. К. Сафоновой [7], «подорвана общность смысловых пространств; влияния на детей слишком разновекторны, в них нет совпадений ни целей, ни ритмов». У большинства подростков мотивы поступков в ситуации нравственного выбора определяются эмпатийными проявлениями. Таким образом, для них характерна противоречивость развития духовно-нравственной сферы личности.

Библиотекари Челябинской области осуществляют духовно-нравственное и патриотическое воспитание подростков и старшеклассников, в частности средствами краеведческой работы. Рассматривая формы работы библиотекарей с подростками, анализируя конкурсные работы, присланные на «Библиобраз», можно отметить, что краеведческая деятельность и патриотическое воспитание составляют 23 %, формирование читательского интереса, систематического чтения, творческой активности – 40%. [1]. Одним из направлений работы по гражданскому и патриотическому воспитанию, тесно сплетенной с краеведением и историей России, а также являющейся частью работы с семьей, для библиотекарей области стала генеалогия. В современных условиях поиск своих корней определяется не столько прагматическими (как в прошлые века), сколько духовными потребностями. Для подростка важно встраивание в бесконечную цепь «предки – по-

томки», он помогает по-иному осознать свою собственную биографию – как продолжение и развитие биографии рода. Работы по генеалогическому направлению активизировались в год семьи, особенно в сельских районах и небольших городах Челябинской области.

Одной из задач в рамках духовно-нравственного воспитания старших школьников является воспитание и образование молодежи в органичной взаимосвязи с родным краем. Исследования показывают, что духовно-нравственная сфера личности старшеклассников отличается более высоким уровнем развития, чем в средней школе. Повышается доля реализуемых и усваиваемых духовно-нравственных ценностей. Увеличивается количество смысловых единиц, выделяемых старшеклассниками при характеристике соответствующих понятий. Однако вне сферы их внимания оказываются многие существенные проявления тех или иных духовно-нравственных ценностей, составляющих их содержание. Для старшеклассников более остро стоит проблема нравственного выбора, они более открыты к обсуждению и осмыслению нравственных вопросов.

В краеведческом воспитании старшеклассников объектом пристального внимания, изучения и исследования являются уникальность, своеобразие, самобытность каждого региона. Учебные заведения и школьные библиотеки ведут работу по привитию любви к родному краю, способствуют раскрытию его уникальности, передают разнообразные краеведческие знания, а также стимулируют самостоятельную краеведческую исследовательскую работу учащихся. Например, школьники изучают историю отдельных уральских народностей: уральских казаков, нагайбаков, татар и башкир.

Краеведческая работа для старшей возрастной категории учащихся существенно расширяется и модифицируется. Школьные библиотекари и учащиеся ряда школ, в основном, Челябинска и крупных промышленных центров области, совместно с педагогами и завучами по воспитательной работе, создают краеведческие проекты в электронном виде. Результатами проектов становятся ресурсы по истории и современному состоянию городов области, по природе и экологии, по литературе. Метод проектов – эффективная технология для решения проблем в библиотечной и педагогической сферах, в том числе проблем, возникающих при информационно-библиографическом обслуживании читателей. Проектная деятельность стимулирует работу библиотекарей в новом формате, дает толчок для появления новых идей и решений.

В плане информационной поддержки вышеназванных форм исследовательской работы перед школьной библиотекой стоят следующие задачи:

– предоставлять пользователям организованный краеведческий фонд и справочно-поисковый аппарат, которые своей структурой и содержанием соотносятся с системой и наполнением краеведческих учебных курсов данной школы;

– оказывать помощь пользователям в приобретении знаний, умений и навыков в сфере поиска краеведческой литературы и иных источников информации и работы с ними;

– осуществлять краеведческое справочно-библиографическое обслуживание и краеведческое библиографическое информирование.

Деловому краеведческому чтению способствует выпуск учебников «Природа Южного Урала», «География Челябинской области», хрестоматий «Литература России. Южный Урал. 10-11 класс», пособия «Литературное краеведение» и ряда других изданий. При возможности используется Интернет, в том числе региональный сайт «Краеведение Южного Урала» [4]. Такие приемы работы используются в библиотеках Челябинска, Миасса, Златоуста. Коркино, Озерска и других крупных городов с развитой информационной инфраструктурой.

При чтении краеведческой художественной литературы «погружение», эмоциональный эффект от прочитанного, а значит и положительное впечатление от самого процесса чтения, оказываются сильнее. Без этого не пробудить интерес к чтению, не превратить чтение в привычку. Популяризация творчества местных авторов делает популярным не только их произведения, но и вообще процесс чтения. От произведений местных авторов легче перейти к другим писателям, пишущим на те же темы. Самыми спрашиваемыми темами чтения в библиотеках школ являются книги о ровесниках и о природе.

Сейчас, когда из жизни уходят последние ветераны Отечественной войны, деды и бабушки, учителя и библиотекари старшего поколения, становится все больше детей, которые живут вне родной истории и культуры. Системный подход к воспитанию, сохранение и развитие духовно-нравственных ценностей и национально-культурной идентичности народов России должны использовать в своей деятельности, в руководстве детским чтением библиотекари образовательных учреждений. Деятельность школьных библиотек по воспитанию национального самосознания, изучению народных традиции ведется во многих школах, особенно сельских: Аргаяшский. Брединский, Нагай-

бакский, Чебаркульский и другие районы. Этот вопрос рассмотрен подробно в сборнике «Год чтения в Челябинской области» [1].

Совершенствование духовно-нравственного воспитания школьников требует незамедлительного решения, в том числе за счет чтения. Одной из главных задач улучшения состояния детского чтения является реформирование школьных подходов, программ и методик обучения чтению, а также преподавания литературы. Необходимо введение в школах должности библиотекаря-педагога, «учителя чтения и информационной культуры», задачей которого станет развитие навыков чтения, внедрение новых методик и обучение школьников различным стратегиям чтения и методам работы с текстом.

Крайне важно решение проблемы доступа к книгам – создание и поддержка развитой книжной среды и, прежде всего, укрепление детских и школьных библиотек как гарантов бесплатного доступа к книгам и информации. Должна быть построена такая система распространения книг, чтобы любое издание стало доступным для ребенка в печатной или электронной форме. Издание детской литературы нуждается в государственной поддержке. Необходимо сделать все, чтобы лучшие писатели, создающие книги для детей и подростков, обрели в обществе высокий статус, а их книги издавались большими тиражами и стали доступными для детей.

Таким образом, чтение – важнейшая основа духовно-нравственного воспитания. Новая стратегия информационной, образовательной и воспитательной политики должна строиться с акцентом на приоритет интересов детей – будущих граждан «общества знаний». Детские и школьные библиотеки – это фундамент, дающий возможность вырасти читающему ребенку в создаваемом информационно-образовательном и культурном пространстве.

Литература

1. Год чтения в системе образования Челябинской области: достижения, поиски, перспективы [Текст] / авт.-сост. : Л. В. Айткулова, С. В. Олефир, О. С. Худякова ; Челяб. Ин-т перепод. и пов. квал. работ. образ. – Челябинск : изд-во «Образование», 2009. – 159 с.
2. Концепция поддержки и развития детского и юношеского чтения в Челябинской области [Текст]. – М. : МЦБС, 2008. – 47с.
3. Концепции развития библиотек общеобразовательных учреждений Российской Федерации до 2015 года [Текст] : общественно-государственный проект // Русская школьная библиотечная ассоциация. – М. : РШБА, 2009. – 24 с.

4. Краеведение Южного Урала [Электронный ресурс]. <http://www.kraeved74.ru> (10.10.2009).
5. Национальная программа поддержки и развития чтения [Текст] – М., 2007. – 44 с.
6. Олефир, С. В. Школьные библиотеки в информационно-образовательном пространстве региона: теория и практика регулирования [Текст] : монография / С. В. Олефир; ЧИППКРО. – Челябинск : изд-во «Образование», 2008. – 167 с.
7. Сафонова, Н. К. Отлученные от чтения или увлеченные им? Некоторые проблемы детского подросткового чтения в 21 веке [Текст] / Н. К. Сафонова // Год чтения в системе образования Челябинской области: достижения, поиски, перспективы. – Челябинск, 2009. – С.89-92
8. Чудинова, В. П. Чтение детей России в 1990-е годы : по результатам исследований в регионах [Текст] / В. П. Чудинова // Библиотекосведение. – 2000. – № 2. – С. 62-66.

ВЛИЯНИЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ПЕДАГОГА И РЕБЕНКА НА ВОЗНИКНОВЕНИЕ СОСТОЯНИЯ ОДИНОЧЕСТВА В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

СЕЛИВАНОВА Е. А.

г. Челябинск, Челябинский институт переподготовки и повышения
квалификации работников образования

Одиночество - очень распространенное явление в современном мире. Эта проблема была актуальна на протяжении всей истории существования человечества. Она находила свое отражение в философии, психологии, социологии, литературе, религии. В современном обществе наблюдается рост негативных социальных и психологических явлений: неуверенность в завтрашнем дне, увеличение стрессовых ситуаций, нарушение межличностных отношений, отчаяние и одиночество [1].

На возникновение состояния одиночества влияет два взаимосвязанных и взаимообусловленных фактора: внешние условия, то есть ближайшее окружение, и внутренние - личностные особенности самого человека. В социализации ребенка имеет огромное значение качество референтной группы взрослых. Воспитание дошкольника, посещающего детский сад, осуществляют родители и воспитатели. От правильно организованного воспитательного процесса, а именно от

особенностей взаимоотношений ребенка со взрослым зависит его эмоциональное состояние. Достаточно распространены случаи, когда процесс воспитания взрослые начинают перекладывать друг на друга: родители на педагогов, педагоги - на родителей, пытаясь снять с себя ответственность за развитие личности ребенка. Тем не менее, в данном процессе участвуют обе стороны. В данной статье рассматривается проблема влияния на эмоциональное состояние ребенка общения с воспитателем.

Еще В. П. Кащенко говорил о том, какое влияние оказывает воспитатель на ребенка. Оно может быть не только благотворным, но и пагубным. При правильной организации воспитательного процесса у большинства дошкольников устанавливаются положительные взаимоотношения с педагогами, отношения сотрудничества и взаимной симпатии. Наблюдаются случаи, когда отдельные дети в детском саду испытывают определенные трудности во взаимоотношениях с педагогами, что отрицательно сказывается на их самочувствии и в целом на личностном развитии, зачастую вызывая негативные эмоциональные состояния, в том числе и одиночество.

Состояние одиночества имеет возрастную динамику и проявляется, начиная с самого раннего возраста. Родившись, ребенок отделяется от матери физически, но биологически связан с ней еще длительное время. При полноценном эмоциональном общении с матерью, удовлетворении его жизненных потребностей и достаточно насыщенной предметно-познавательной игрой, формируется доверие к миру и ребенок не чувствует себя одиноким. В младенческом возрасте одиночество может возникнуть в результате отсутствия эмоционально наполненного общения с матерью, и хотя младенец не осознает данное состояние, но чувствует его, и это отражается на его психическом развитии, вызывая различные нарушения не только в эмоциональной сфере, но и в психофизическом развитии. От взаимоотношений матери и ребенка будет зависеть формирование доверия ребенка к другим взрослым в дальнейшем и к воспитателю в частности.

В раннем возрасте в результате развития самосознания ребенок уже осознает свое эмоциональное состояние. Дети в этом случае отличаются выраженным чувством незащищенности. Ребенку от года до двух чтобы не чувствовать себя одиноким достаточно, чтобы мать (или кто-то из своих взрослых) была в поле зрения. В этом возрасте у ребенка может возникнуть чувство одиночества в случае развода родителей или конфликтных взаимоотношений между ними, также, если его воспитывает эмоционально холодная мать. Но излишняя опека со стороны родителей, чрезмерная привязанность к ребенку и ограниче-

ние его самостоятельности тоже может привести к одиночеству в последующем. Ребенок не сможет устанавливать самостоятельно контакты со сверстниками и взрослыми и будет выбирать для себя одиночество.

С поступлением ребенка в детский сад его микросоциум расширяется и от взаимоотношений с новыми людьми зависит его эмоциональное благополучие. Для эмоционально чувствительных детей характерна глубокая привязанность к матери (мальчики более привязаны к матери, чем девочки), поэтому для них тяжела даже временная разлука с ней. Такие дети при посещении детского сада подавлены, не находят себе места. И многое в дальнейшей жизни ребенка зависит от того, как его встретит воспитатель, какое проявит к нему внимание и участие. Именно от ее поддержки зависит, обретет ли ребенок свой первый полноценный опыт жизни в коллективе или дальше будет сторониться людей. В дошкольном возрасте дети, предпочитающие одиночные игры, избегающие общения с окружающими не вызывают тревоги со стороны родителей и воспитателей. Они даже оказываются «удобными» в плане поведения. Такие дети никому не мешают, не создают трудностей для взрослых. Однако более тщательное исследование общения их с ровесниками обнаруживает ряд потенциальных трудностей: слабую инициативу во взаимоотношениях со сверстниками, несамостоятельность в решении межличностных проблем, слабый авторитет среди сверстников, сниженный уровень вербального общения. К семи годам их личностные и социальные трудности увеличиваются, отмечается застенчивость, робость, пугливость, стремление к одиночеству, заниженная самооценка. В подростковом возрасте степень социального отвержения детей, склонных к одиночеству, возрастает. Они не пользуются любовью сверстников, не умеют постоять за себя, отмечается подавленность, неуверенность в себе.

На психосоматическое состояние ребенка оказывает влияние не только эмоциональное состояние педагога, а также способы взаимодействия педагога с детьми. Положительное эмоциональное состояние относится к важнейшим условиям развития личности [4]. Эмоциональное неблагополучие, способствует развитию отчуждения между взрослыми и детьми, приводя к одиночеству последних. Перед воспитателем стоит нелёгкая задача - будучи взрослым человеком, который развивает и обучает ребёнка, понимать и чувствовать детский мир, сочетать в себе строгость и доброту, уважение к маленькому человеку и требовательность. Постоянное общение с ребенком - важнейшая служебная функция воспитателя. На множество вопросов воспитатель должен суметь дать ответ с учетом возраста [2]. От того, как правиль-

но и насколько быстро воспитатель найдет подход к каждому ребенку, сумеет организовать, жизнь детей в условиях дошкольного учреждения зависит, будут ли дети спокойными, ласковыми, и общительными или же они вырастут беспокойными, настороженными, замкнутыми. Излишняя опека вместе с тем лишает возможности гармонично развиваться. Но, равнодушное и безучастное отношение приносит вред. Не так давно детское одиночество было редкостью, сегодня от него страдает большинство детей.

Каждый человек в определенных ситуациях испытывает одиночество. Но если при изменении ситуации человек о нём забывает - это нормально. Если он не может самостоятельно контролировать свои состояния и выходить из них, переключаясь на что-то позитивное, если он постоянно думает о своём одиночестве, сосредотачиваясь на нём, это уже - программа одиночества, это хроническое одиночество, которое является опасным состоянием для личности человека, особенно для ребенка [3].

Единственное, что избавляет и взрослых и детей от тяжелого чувства одиночества — это любовь близких людей, внимание и забота воспитателей.

Рекомендации воспитателям по организации взаимодействия с детьми с целью профилактики возникновения одиночества:

1. Всячески поддерживайте ребенка для обеспечения ему уверенности.
2. Провоцируйте ситуации общения между детьми, учите их совместной игре (помогать друг другу, уступать, делиться).
3. Когда это необходимо не отказывайте ребенку в ласке.
4. Умейте слушать и слышать ребенка.
5. Не бойтесь конфликтовать с ребенком, но конфликтуйте конструктивно.
6. Привлекайте детей к принятию решений, учитывайте их мнения.
7. Поощряйте самостоятельность суждений, активность, учитывайте личностные качества детей.
8. Старайтесь воздействовать на ребенка советом, просьбой, побуждением к действию.
9. Рассматривайте ребенка как равноправного партнера в общении.
10. Не сравнивайте ребенка с другими, а только с самим собой.
11. Умейте занять позицию ребенка, встать на его место.
12. Уважайте ребенка, благодарите его за хорошее, умейте извиняться перед ним.

13. Подходите к ребенку с положительным прогнозом.

Литература

1. Авдучевская, Е. П. Проблема одиночества с позиции гуманизма [Текст] / Е. П. Авдучевская, Л. А. Петровская // Вопросы психологии. – 1991. - № 4. – С. 179-180.
2. Алексеева, Е. Е. Психологические проблемы детей дошкольного возраста [Текст] / Е. Е. Алексеева. – СПб. : Речь, 2007. – 224 с.
3. Лабиринты одиночества : пер. с англ. [Текст] / сост., общ. ред. и предисл. Н. Е. Покровского. – М. : Прогресс, 1989. - 624 с.
4. Майленова, Ф. Г. Два лика одиночества [Текст] / Ф. Г. Майленова // Человек. - № 2. – 2002. – С. 129-135.
5. Широкова, Г. А. Справочник дошкольного психолога [Текст] / Г. А. Широкова. – Ростов н/Д. : Феникс, 2007. – 382 с.

О СИСТЕМЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В МОУ КАСАРГИНСКАЯ СОШ

ТЕЛЕЖЕНКО О. С., КУЗНЕЦОВА Т. С.

д. Касарги Челябинской обл., Муниципальное общеобразовательное учреждение Касаргинская средняя общеобразовательная школа

В МОУ Касаргинская СОШ обучается 107 учащихся, 10 классов-комплектов, 1 класс в начальной школе - малокомплектный. Средняя наполняемость класса от 5 до 14 учащихся. В школе обучаются ученики из 4-х населенных пунктов, на занятия их подвозит школьный автобус. Подавляющее большинство учащихся из семей, чьи родители имеют основное образование – 15 %, среднее образование – 57 %, среднее специальное образование – 22 %, 6 % имеют высшее образование. Большой процент учащихся из неполных семей (40,5 %), опекаемых (8,3 %). Постоянную работу имеют только 44,5 % родителей. Поэтому школа обязана восполнить пробел, связанный с реализацией воспитательной функции современной семьей.

В посёлке Касарги школа является центром всей социокультурной жизни, так как нет других культурных учреждений. В школе проводятся все культурные и политические мероприятия: встречи с ветеранами, депутатами, праздники «День села», концерты, спортивные состязания и т. п.

Перед педагогическим коллективом встала проблема поиска альтернативной системы воспитания, направленной на качественное

преобразование воспитательной работы с учащимися. Практика показывает, что проектирование системы воспитательной работы как полиструктурного, целостного образования необходимо осуществлять на нескольких условиях: концептуальном, организационно-деятельностном, технологическом, прогностическом.

Наиболее сложным звеном явилась разработка концептуальных основ системы воспитательной работы с учащимися, так как именно концептуальные системы составляют основу планирования, проектирования системы, воспитательной системы в целом.

Реализуя функцию деятельности подхода в планировании воспитательной работы было необходимо:

- нацелить педагогов на то, что личность развивается в конкретной деятельности, значимой для нее, и не всякие дела, мероприятия способствуют ее развитию;
- определить возможности и условия социальной среды в предоставлении учащимся свободного выбора того вида деятельности, который отвечал бы их интересам, склонностям;
- направить жизнедеятельность учащихся на саморазвитие, самореализацию самоопределение;
- осуществить творческий подход к планированию системы, к форме, месту и времени проведения основных дел и организации ситуаций жизнедеятельности учащихся.

Создавая гуманную, демократическую систему воспитательной работы были сформированы новые целевые установки, новая совокупность принципов, идей и положений:

- школа хороша, если в ней хорошо каждому ребенку и взрослому, – это один из главных показателей оценки деятельности школы;
- главная ценность и основной объект педагога – личность школьника;
- высокая требовательность к ученику включает в себя уважение к его человеческому достоинству;
- обучая, воспитывать, воспитывая, обучать – формула целостности учебно-воспитательного процесса;
- взаимодействие педагога и воспитанника предполагает творческое содружество единомышленников;
- творчество учителя – важнейший признак педагогической культуры;
- воспитание эффективно, если оно системно.

Предметом особого внимания в системе воспитательной работы школы стало формирование школьного самоуправления, в котором

цель взаимодействия ученического и педагогического коллективов школы – передача опыта ответственности от старших к младшим, организация воспитателем опыта самореализации воспитанника. Педагоги поделились реальной школьной властью с учениками, делегировали следующие полномочия:

- качество учебной деятельности по состязательному принципу;
- досуг, школьные вечера, дискотеки, праздники, коллективно-творческие дела т. п.;
- деятельность школьной прессы;
- спорт и спортивные соревнования;
- производственная деятельность: общественно-полезный труд на школьном огороде по выращиванию и заготовке овощей и картофеля для удешевления питания школьников, в школьном саду, на благоустройстве пришкольной территории (цветников);
- ремонт, самообслуживание в столовой, уборка пришкольной территории;
- производственно-коммерческая деятельность по уборке овощей на полях ОАО ПЗ «Россия»;
- шефская работа с ветеранами войны и труда;
- деятельность ученических органов правопорядка.

Формой органа ученического самоуправления является школьная республика «КСОШ» – Касаргинская средняя общеобразовательная школа, три разновозрастных дивизиона по месту жительства: «Смайл», «Звезда» – школьники из п. Касарги, «Кисегач» – школьники из других населенных пунктов. Высшим органом ученического самоуправления является ежегодная ученическая конференция, на которой утверждается структура органов самоуправления, избирается Президент, правительство, командиры дивизионов, принимаются важнейшие решения.

Различные виды деятельности разновозрастных дивизионов по месту жительства реализуются по состязательному принципу. В школе, в которой нет параллельных классов и наполняемость классов небольшая, осуществлять данный принцип очень трудно. Наряду с разновозрастными дивизионами успешно действует и самоуправление в классах.

В течение учебного года проводится смотр-конкурс «Дивизион года», который является одной из основных форм внеурочной общешкольной работы. В рамках смотра-конкурса в школе проходит большое количество мероприятий на конкурсной основе. Структура системы самоуправления через разновозрастные дивизионы оказалась

удачным вариантом в выборе воспитательной системы для всех участников образовательного процесса. По-новому и намного интересней стала школьная жизнь, особенно досуговая деятельность: праздники, шоу – программы («Золотая осень», «Новогоднее чудо», «Мисс Касарги», «Мистер Касарги», «Вперед, мальчишки», «За прекрасных дам» и т. п.), спортивные соревнования и состязания (Малые Олимпийские игры, чемпионаты по волейболу, футболу, баскетболу и т. п.), КВН, дискотеки, интеллектуальные бои, предметные брейн-ринги. В школе на 60 % увеличилось количество победителей и призеров муниципальных и региональных конкурсов, олимпиад.

В результате производственной деятельности учащихся в 2009-2010 учебном году: выращивание и заготовка овощей и картофеля на школьном огороде, переработка и заготовка фруктов из школьного сада, – удешевили школьное питание на 30 %;

Школа два года является участником международного общественного движения «Добрые Дети Мира», в декабре 2008 года стала лауреатом Регионального этапа конкурса инновационных социальных технологий в номинации «Образование». В школе в рамках Фестиваля Добрых Дел проводятся такие акции, конкурсы: «Послания добра», «Неделя пожилого человека», «Копилка добрых дел», «Живой мир рядом с нами», «Милосердие», «Помни меня» и т. п.

Важным аспектом успешности воспитательной системы в нашей школе является вовлечение родителей в воспитательный процесс. Это совместное проведение праздников, интеллектуальных и спортивных игр, дни творчества детей и их родителей, открытые уроки и внеклассные мероприятия, помощь в организации и проведении внеклассных дел и укреплении материально-технической базы школы, участие родителей в работе Совета школы.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ УРОКА КАК ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ЦЕПОЧКИ

ЯНГИЧЕР Н. С.

п. Федоровский ХМАО, Муниципальное общеобразовательное учреждение Федоровская средняя общеобразовательное учреждение № 2 с углубленным изучением отдельных предметов

Термин «технология» и его вариации получил в педагогической литературе более трехсот (Т. С. Назарова) формулировок. Многообразие их определений и классификация имеются в книге «Педагогические технологии» Г. К. Селевко.

Следуя определениям В. П. Беспалько, М. В. Кларина, В. М. Монахова и других ученых-педагогов, можно сказать, что технология урока – это модель, схема, план действий учителя и ученика при осуществлении учебного процесса; система деятельности, приводящая к результату. Конкретная деятельность учителя и ученика должна быть взаимосвязана и направлена на достижение поставленных целей.

Технологию урока можно представить как алгоритм его проектирования и проведения. Любая технология должна удовлетворять таким требованиям, как: системность, структурированность, планируемый результат, деятельность всех субъектов при наименьших затратах времени и усилий.

Слово «технология» в педагогике рассматривается как искусство или мастерство учителя. Это система, в которой последовательно воплощается на практике спроектированный учебный процесс, гарантирующий достижение глубоко осознанных и продуманных целей и задач урока, как со стороны учителя, так и со стороны учащихся.

В технологическом подходе к проектированию урока можно выделить следующие этапы:

- определение целей и задач урока;
- ориентация всего содержания урока на реализацию запланированных целей и задач;
- ориентация процесса обучения на гарантированное достижение результатов;
- оценивание текущих результатов (наличие оперативной обратной связи), коррекция обучения;
- заключительное оценивание результатов.

Для этого учителю важно тщательно отобрать содержание учебного материала на данный урок, которое соответствовало бы заплани-

рованным целям и задачам. Выбрать методы и приемы, способствующие усвоению содержания учебного материала на самом уроке и всеми учениками. Выбрать одну из форм организации деятельности учащихся на уроке (фронтальную, индивидуальную, коллективную, групповую) или варианты их сочетаний, а также определить руководство в работе: учитель, кто-то из учеников или полная самостоятельность.

Такой урок является подготовкой учащихся к сознательной творческой домашней работе, результаты выполнения которой будут достойно оценены и учениками класса, и учителем на следующем уроке.

Очень важно продумывать все возможности оценивания деятельности учеников на уроке, как учителем, так и самими учащимися. Все содержание урока должно быть ответом на вопрос ученика, чему я научился на данном уроке? Каждому из субъектов процесса обучения необходимо проанализировать полученные результаты по достижению на уроке его целей.

Обучение – процесс двухсторонний: В нем участвуют учитель и ученик, их деятельность на уроке тесно взаимосвязана. Таким образом, проектирование урока можно представить себе в виде алгоритма последовательных действий (технологической цепочки). С одной стороны, в процессе обучения принимает участие учитель, который планирует свою деятельность на уроке, а также деятельность учеников, организует ее, контролирует, корректирует и анализирует. С другой стороны, ученик как второй субъект процесса обучения должен выполнять на уроке под руководством учителя, а дома – самостоятельно те же самые функции, что и учитель: планировать свою деятельность, организовывать ее, контролировать, корректировать и анализировать. Третьим элементом в общей структуре обучения является содержание изучаемого учебного материала. Содержание учебного материала как основа урока осуществляет взаимосвязь всех его компонентов. Поэтому важнейшим этапом планирования урока является его отбор в соответствии с поставленными целями. При отборе содержания учебного материала важно учитывать и закономерности процесса усвоения, то есть познания, в ходе которого ученик должен совершить полный цикл умственных действий:

- восприятие (непосредственное и опосредованное) изучаемого материала;
- осмысление (понимание изучаемого материала, создание новых понятий, нахождение взаимосвязей, выработка суждения, умозаключения);

- запоминание (первичное закрепление и последующее повторение изученного материала, перевод его из кратковременного хранилища памяти в долговременное);
- применение (выработка умений и навыков через систему упражнений);
- обобщение и систематизация знаний (укрупнение информационных единиц: представлений, понятий, закономерностей, выход на систему знаний, формирование мировоззрения);
- рефлексия (самоанализ и самооценка уровня приобретенных знаний).

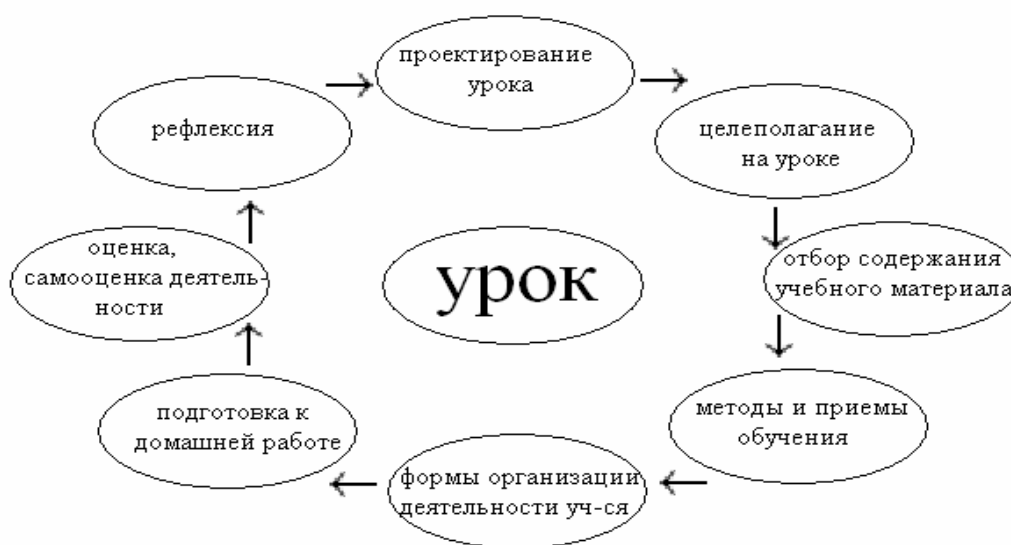


Рис. 1. Проектирование урока как технологической цепочки

Представленная технология проектирования и проведения урока налицо: системность и целостность, совместная деятельность учителя и учеников, подчиненная достижению целей и задач урока, рефлексия. Деятельность учителя по данной технологии потребует от него более высокого уровня профессиональной компетентности.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМПИРИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У УЧАЩИХСЯ

КУДИНОВ В. В.

г. Челябинск, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования

На основе анализа основных положений психолого-педагогической науки, представленных в работах таких ученых, как Б. Г. Ананьев, Дж. Брунер, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, Н. А. Менчинская, Ж. Пиаже, С. Л. Рубинштейн, Н. Ф. Талызина, Д. Б. Эльконин, обнаружены следующие важнейшие идеи, касающиеся формирования эмпирических знаний.

Согласно идеям В. В. Давыдова, в процессе познания следует выделять чувственное познание объектов через ощущения, что составляет основу всех знаний человека о действительности. «Чувственное познание переходит в эмпирическое мышление, основными процедурами которого являются выделение чувственно сходного в объектах, обобщение и классификация объектов по чувственно сходным признакам, использование слов для фиксации общих свойств». Напротив, «в теоретическом мышлении устанавливаются неявные, ненаблюдаемые, опосредованные внутренние связи» [2].

С. Л. Рубинштейн в процессе познания выделяет следующие этапы: чувственное отражение окружающего мира, абстрактное мышление и объяснение конкретного. При этом на эмпирическом уровне изучения можно выделить такие фазы, как восприятие объекта, осмысление, закрепление и овладение им [2].

Дж. Брунер указывает на то, что по мере развития человек последовательно осваивает три способа отражения окружающего мира: действенный, образный и символический. Действенный способ: ребенок познает мир благодаря тем действиям, с помощью которых он оперирует с окружающими предметами. В основе образного способа представлений лежат образы объектов и явлений, свободные от действий. Символическим называется способ отражения окружающего мира, предполагающий использование символов, слов, языка [3].

Дж. Брунер и другие отмечают также: «Если человек пользуется символическими представлениями с целью регуляции восприятия или действия, то успешность его усилий будет зависеть от того, насколько сфера его непосредственного опыта или действия подготовлена к согласованию с требованиями языка» [3]. Другими словами, нет смысла описывать объекты и явления, если ребенок не наблюдал их или ана-

логичных им объектов и явлений. Поэтому основой формирования эмпирических знаний по физике является чувственный опыт учащихся: изучение физического явления будет эффективным тогда, когда оно опирается на наблюдения этого или подобного ему явления [5].

Подобные мысли присутствуют и в работах Л. Н. Леонтьева [4], обращенных к исследованию механизма чувственного отражения, мыслительной деятельности и психологии познавательного процесса, изучению проблемы овладения научными понятиями и вопроса о значении практики в формировании знаний об окружающем мире.

Н. А. Менчинская, трактуя вслед за И. М. Сеченовым усвоение как слияние чужого опыта с результатами собственного [6], исследует мышление учащихся в процессе обучения и развития. Рассматривая влияние на усвоение знаний жизненного опыта школьников, она отмечает, что в одних случаях этот опыт не противоречит научному знанию и хорошо в него вписывается, а в других препятствует обучению.

Д. Х. Рубинштейн утверждает, что в процессе обучения учащийся последовательно проходит следующие этапы: 1) первичный этап, в котором определяющую роль играет наблюдение за окружающими процессами; 2) эмпирический этап, предполагающий более или менее сознательное экспериментирование с объектами; 3) теоретический этап, в основе которого лежит широкое использование теоретических методов познания: анализа, синтеза, индукции, дедукции и т. д. [7].

Обобщая и анализируя рассмотренные выше подходы, кратко сформулируем основные положения современной концепции развития представлений человека о физических явлениях. В момент рождения человек не обладает знаниями об окружающем мире. Они возникают в результате взаимодействий человека с различными объектами и наблюдений происходящих вокруг него явлений.

Возникновение у ребенка пусть даже весьма приблизительных представлений и знаний об окружающих объектах и явлениях есть результат обучения и не может рассматриваться в отрыве от него.

Движущей силой психического развития ребенка является противоречие между врожденными, а затем и приобретенными потребностями и невозможностью их удовлетворения. Дети с помощью взрослых начинают овладевать игровыми действиями разной степени сложности. При этом исходным моментом игры является содержание наблюдений и активное познание окружающего мира. Воспитатель должен предоставлять ребенку возможность обследовать рассматри-

ваемые предметы, создавать условия для их участия в его игровой и учебной деятельности.

Формирование представлений об окружающем мире у детей дошкольного возраста в первую очередь связано с произвольным запоминанием фактов, условий и результатов опытов и наблюдений. При этом основной деятельностью является игровая, в которой физические явления (падение мяча, загорание лампочки) выступают не целью, а средством в достижении других целей. Произвольная память наиболее эффективна в случае, когда объект запоминания участвует в деятельности и является целью, а не средством.

Постепенно деятельность ребенка приобретает целенаправленный характер, его активность становится осознанной. При правильном воспитании у детей формируется умение выделять существенные и несущественные признаки и свойства предметов, обобщать и группировать объекты по определенным признакам, устанавливать связи между предметами и явлениями.

Таким образом, развитие человека невозможно без взаимодействия с окружающим миром и соответствующего обучения. Не имея представлений об изучаемом объекте, ни разу не увидев и не ощутив его, ребенок не в состоянии понять его сущность. С другой стороны, самостоятельно наблюдая явления, человек за свою жизнь не в состоянии изучить их на уровне, достигнутом наукой в результате своего развития: для этого необходимо обучение.

Итак, определяющими условиями формирования эмпирических знаний по физике является взаимодействие учащихся с физическими объектами, наблюдение явлений и их изучение.

Перейдем теперь к рассмотрению формирования экспериментальных умений учащихся.

Экспериментальные умения формируются и используются в учебном процессе по всем предметам естественного цикла. С помощью экспериментов (опытов) познаются физические и химические свойства веществ, свойства живых организмов, закономерности явлений, протекающих в природе и технике. Поэтому их формированию необходимо уделить особое внимание.

При формировании экспериментальных умений важно дать общее понятие об эксперименте как одном из важных методов научного и учебного познания, раскрыть его функции и структуру, научить учащихся самостоятельно планировать учебный эксперимент и выполнять все операции, из которых он складывается.

Проведенные под руководством А. В. Усовой исследования А. А. Боброва, А. А. Зиновьева, Н. А. Константинова, И. И. Цыркуна

[8, 9] показали, что формирование этого умения происходит более успешно при выполнении следующих условий:

а) если в самом начале изучения физики дается общее понятие об эксперименте и раскрывается его структура (состав операций, из которых складывается эксперимент, и последовательность их выполнения) – на примере опытов, демонстрируемых на уроке учителем;

б) если затем отрабатываются умения выполнять самостоятельно отдельные операции при выполнении лабораторных работ под наблюдением и контролем учителя;

в) если затем предлагается учащимся выполнять самостоятельно комплекс операций, а часть операций (наиболее сложных) выполняются под руководством и контролем учителя;

г) предоставление учащимся самостоятельности при выполнении всех операций, из которых складывается выполнение опыта;

д) выработка умения определять погрешности опыта [8].

Ввиду сложности состава экспериментальных умений их формирование в процессе изучения физики происходит поэтапно. Рассмотрим основные этапы формирования экспериментальных умений при изучении опережающего курса физики.

Начиная формирование экспериментальных умений в пятом классе, необходимо учитывать то, что у учеников после начальной школы уже сформированы простейшие измерительные умения (на уроках математики), имеются представления о наблюдениях. На первых уроках физики ученики знакомятся с методами физических исследований – наблюдением и экспериментом. В это же время даются первые «наброски» обобщенного плана деятельности при выполнении опытов и наблюдений в виде вопросов, на которые отвечает ученый-исследователь, – что? зачем? как? почему? В первой половине курса пятого класса основное внимание уделяется формированию измерительных умений учащихся (измерение длины, площади, объема, времени, температуры), формируется представление о точности измерений, о способах увеличения точности своих измерений. Условием формирования умения пользоваться определенным измерительным прибором является вариативность условий измерений. Для этого выполняется серия заданий, в которых отрабатывается данное умение. Задания имеют проблемный характер, в них требуется придумать способ измерения. Проблемность заданий в сочетании с их простотой, возможность предъявлять результаты своей работы в различных формах (в виде рисунка, рассказа или демонстрации) вызывает большой интерес учеников. Они активны при обсуждении результатов, предлагают различные варианты решений. Многие из этих заданий входят в

домашнюю работу учащихся. Например, при формировании умения измерять объем тела с помощью мензурки ученики выполняют следующие задания:

- измерение объема твердого тела и тела, плавающего в воде, с помощью мензурки и отливного стакана;
- градуирование мензурки с малой ценой деления;
- изготовление самодельной мензурки и измерение объема тел из своей коллекции (дома);
- определение объема спичечного коробка различными способами (дома);
- измерение объема тела, не помещающегося в мензурку (дома);
- измерение объема бусинки (или горошины) (дома);
- измерение объема сыпучего тела различными способами (дома);
- определение вместимости закрытой и наполовину наполненной бутылки с делениями (для детского питания) (дома).

Учитывая тот факт, что у пятиклассников еще слабо развита координация движения, в курс физики пятого класса включены экспериментальные задания, способствующие развитию мелких движений пальцев. К примерам таких заданий относятся изготовление мензурки из пробирки и ее градуирование, изготовление разновесов массой меньше одного грамма.

Следующим этапом в формировании экспериментальных умений (в пятом классе) является установление зависимостей между физическими величинами (между силой тяжести и массой, силой упругости и деформацией, силой трения и силой нормального давления и др.) При изучении этих зависимостей уже начинают появляться элементы исследовательской работы – ученики самостоятельно планируют эксперимент, проводят опыты и измерения, обрабатывают данные измерений. Формулировка выводов происходит после обсуждения результатов измерений в классе.

В шестом классе экспериментальные умения продолжают усложняться. В начале года ученики знакомятся с обобщенным планом деятельности при выполнении опытов и наблюдений. В первой половине шестого класса большое внимание уделяется систематическим наблюдениям, ставятся эксперименты, в состав которых входят наблюдения. В результате наблюдений выявляются закономерности явлений. Например, наблюдая осмос в домашних условиях, ребятам предлагается выяснить, как будет меняться высота поднятия жидкости в трубке, если: а) в мешочке с трубкой сахар, а в стакане – чистая во-

да; б) в мешочке с трубкой чистая вода, а в стакане – концентрированный раствор сахара; в) в стакане и мешочке раствор сахара одинаковой концентрации; г) в стакане концентрированный раствор сахара, а в мешочке с трубкой – раствор слабой концентрации.

Одновременно с работами такого вида перед учениками ставятся маленькие исследовательские проблемы. Например, при изучении взаимодействия частиц вещества в домашнем задании предлагается провести исследование по сравнению качества клея двух сортов.

Во второй половине шестого класса продолжают наблюдения, изучение зависимостей между величинами, но сами зависимости уже усложняются. Так, например, гидростатическое давление и сила Архимеда зависят от двух величин. При этом проверяется, от чего не зависят гидростатическое давление и сила Архимеда. Параллельно с такими работами в классе и дома решаются экспериментальные задачи.

Таким образом, к седьмому классу ученики умеют формулировать цель эксперимента, планировать эксперимент, выбирать нужное оборудование, проводить опыты, наблюдения и измерения, фиксировать и обрабатывать результаты наблюдений и измерений, формулировать выводы. Начиная с пятого класса, ученики выполняют задания по изготовлению самодельных приборов. С первых дней изучения опережающего курса физики ученики приучаются к самостоятельности в процессе выполнения лабораторных работ и экспериментальных заданий. В учебниках нет инструкций к лабораторным работам. По указанию и под руководством учителя отрабатываются лишь правила измерений, правила пользования оборудованием. Цель предстоящей работы формулируется на предыдущем уроке, задания учебника подводят ребят к идее эксперимента. Ученикам дается возможность дома подумать над планом работы, по возможности сравнить различные варианты ее выполнения. В классе, перед экспериментальной работой, обсуждаются различные варианты ее выполнения. Здесь очень важно учителю по достоинству оценить каждую идею, отметить из них наиболее оригинальные, предоставить возможность каждому ученику выполнить работу по собственному или понравившемуся ему плану. Конечно, может возникнуть вопрос: а как же быть с оборудованием? Естественно, для опытов и измерений достаточно стандартного оборудования. Проблема состоит только в разумной организации кабинета физики, чтобы выбор нужных приборов и инструментов практически не занимал времени. Исследуемые образцы ребята предпочитают делать сами и приходят на занятие со своими «заготовками». Например, на уроке в шестом классе при изучении упругих и пластичных свойств вещества перед учениками была поставлена проблема: могут

ли упругие свойства тела зависят не только от того, из какого вещества оно состоит, но и от его размеров? Например, от длины или поперечного сечения? Исследование предлагалось провести с резиновым жгутом. Ребята дома подумали над предстоящим экспериментом и подготовили образцы для исследований. У одних был комплект жгутов разного размера и толщины; другие предлагали ограничиться одним жгутом, к которому на равных расстояниях крепились крючки, а для изменения толщины сложить жгут. Некоторые ученики учли даже тот факт, что деформации резинового жгута остаются линейными при достаточно малых нагрузках и во избежание нелинейных эффектов брали образцы сравнительно большой длины и измеряли их деформацию при малых нагрузках. Возможность свободного выбора и самовыражения является мощным стимулом для фантазии учеников [1].

Литература

1. Даммер, М. Д. Методика опережающего изучения физики в основной школе [Текст] : учеб. пособие по спецкурсу / М. Д. Даммер. – Челябинск : изд-во ЧГПУ, 1999.
2. Ильясов, И. И. Структура процесса учения [Текст] / И. И. Ильясов. – М. : изд-во Московского ун-та, 1986.
3. Исследование развития познавательной деятельности [Текст] / под ред. Дж. Брунера и др. - М. : Педагогика, 1971.
4. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения [Текст] / А. Н. Леонтьев : В 2 т./ под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко, А. А. Леонтьева и др. – М. : Педагогика, 1983.
5. Майер, Р. В. Проблема формирования системы эмпирических знаний по физике [Текст] : дисс ... докт. пед. наук / Р. В. Майер. – СПб., 1999.
6. Менчинская, Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника [Текст] / избранные психологические труды / Н. А. Менчинская. - М. : Педагогика, 1989.
7. Рубинштейн, Д. Х. Современные проблемы дидактики естественно-научного образования учащихся [Текст] : учеб. пособие по спецкурсу / Д. Х. Рубинштейн. – Новосибирск, 1991.
8. Усова, А. В. Новая концепция естественнонаучного обучения [Текст] / А. В. Усова. – Челябинск: изд-во ЧГПУ, 2002.
9. Усова, А. В. Теоретико-методологические основы построения новой системы естественно-научного образования [Текст] / А. В. Усова, М. Д. Даммер, С. М. Похлебаев, М. Ж. Симонова. – Челябинск : изд-во ЧГПУ, 2000.

РАЗВИТИЕ ФРУСТРАЦИОННОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА СО СТАРШЕКЛАССНИКАМИ

ЛЕБЕДЕВА М. А.

г. Челябинск, Челябинский институт переподготовки и повышения
квалификации работников образования

Приоритетом современного образовательного пространства является подготовка будущего специалиста, готового к творческой реализации себя как уникальной личности, как субъекта жизненной стратегии, учебной и профессиональной деятельности, социально-ценностных отношений, что обуславливает высокие требования к ребенку. Это с одной стороны является источником личностного роста, а с другой, определяет состояние внутренней нестабильности и напряженности личности, порождая состояния фрустрации.

Проблематика фрустрации рассматривалась в работах Л. Берковица, Д. Боулби, Ф. Е. Василюка, К. Гольдштейна, К. Левина, Н. Д. Левитова, Р. Лоусона, Н. Майера, А. А. Налчаджяна, С. Розенцвейга, П. Фресса, Э. Фромма и др.

Под фрустрацией Ф. Е. Василюк понимает один из видов критических ситуаций, назвав их «ситуациями невозможности». В таких ситуациях личность «сталкивается с невозможностью реализации внутренних потребностей своей жизни (мотивов, стремлений, ценностей и пр.)». «Невозможность», по его мнению, определяется тем, какая жизненная необходимость оказывается парализованной в результате неспособности имеющихся у субъекта типов активности справиться с наличными внешними и внутренними условиями жизнедеятельности [3]. В. С. Мерлин отмечает, что в ситуациях фрустрации нет чего-либо социально типичного и что реакции на фрустрацию присущи не только человеку, но и животному. Под фрустрацией он понимает «состояние человека или животного при таком неудовлетворении каких-либо мотивов, которые превосходят порог его терпимости» [6].

Целесообразно выделить признаки фрустрационной ситуации «наличие сильной мотивированности достичь цели» и «преграды», препятствующей этому достижению [3]. Наряду с исходной мотивацией фрустрация создает новую, защитную мотивацию, направленную на преодоление возникшего препятствия. Можно отметить следующие типы эмоциональных реакций на фрустрацию: 1. возникновение генерализованной агрессивности, направленной чаще всего на препятствия, является самой распространенной реакцией на фрустрацию. 2. от-

ступление и уход, сопровождающийся, по мнению Гейтса, агрессивностью, которая не проявляется открыто, если только не происходит фиксации. 3. регрессия проявляется в смене трудной задачи наиболее упрощенной [2].

Таким образом, можно отметить, что эмоциональные нарушения, являющиеся следствием фрустрации, формируются вследствие возникновения препятствия при сильной мотивации достижения цели. Так в ранней юности, одним из значимых мотивационных факторов, является поступление в вуз. Соответственно, именно в это период, проявление фрустраций наиболее вероятно.

Вышеизложенное позволяет выделить важную особенность: фрустрации возникают в процессе взаимодействия со средой и приводят к внутренней, межличностной и межгрупповой дисгармонии. Поэтому необходимо «подключение» механизма толерантности – способности индивида к самосохранению и открытости к взаимодействию с миром [1]. В связи с этим целесообразно у старшеклассников развивать толерантность к фрустрации.

Фрустрационная толерантность определяется как психологическая устойчивость к фрустраторам, в основе которой лежит «способность к адекватной оценке фрустрационной ситуации и предвидение выхода из неё» [6]. Н. Д. Левитов понимает под фрустрационной толерантностью - способность человека противостоять разного рода жизненным трудностям без утраты психологической адаптации [4]. Л. М. Митина вводит понятие «фрустрационная толерантность» и отождествляет его с эмоциональной устойчивостью, понимая под этим способность, противостоять разного рода педагогическим трудностям, сохраняя психологическую адаптацию [5].

В основе фрустрационной толерантности, по мнению Л. М. Митиной, лежит способность адекватно оценивать реальную ситуацию, с одной стороны, и возможность предвидеть выход из ситуации – с другой. Следовательно, фрустрационная толерантность (эмоциональная устойчивость) связана с отражением собственных возможностей человека, с опытом разрешения аналогичных ситуаций, с выбором способа преодоления препятствий в сложной ситуации, что во многом определяет его поведение; а в сфере межличностных конфликтов, в разнообразных педагогических ситуациях, выбор преподавателем (учителем) адекватного способа преодоления трудностей в значительной мере определяет их дальнейшее взаимодействие [5].

С точки зрения Кэйстера и Эпдегрефа фрустрационную толерантность можно воспитать. В эксперименте дети упражнялись в решении задач по так называемому методу последовательного прибли-

жения, при котором трудность задач постепенно увеличивается. Дети тренировались в оценке трудности задач и вследствие этого у них выработалось «трезвое», спокойное отношение даже к неразрешимым задачам [4].

Следует отметить, что в психологии термин «фрустрационная толерантность» предполагает два аспекта в понимании единого явления: 1. обозначение индивидуального свойства, характеризующего способность к сохранению саморегуляции при фрустрирующих воздействиях среды; 2. обозначение способности к неагрессивному поведению по отношению к другому человеку на основе открытости в относительной независимости действий другого. В первом случае у человека актуализируется способность к самосохранению, а во втором – готовность к взаимодействию [1].

Существуют разные формы фрустрационной толерантности. Наиболее «здоровым» и желательным следует считать психическое состояние, характеризующееся, несмотря на наличие фрустраторов, спокойствием, рассудительностью, готовностью использовать случившееся как жизненный урок, но без особых сетований на себя. Фрустрационная толерантность может быть выражена, однако, не только в совсем спокойном состоянии, но и в известном напряжении, усилении, сдерживании нежелательных импульсивных реакций. Наконец, есть фрустрационная толерантность типа бравирования с подчеркнутым равнодушием, которым в ряде случаев маскируется тщательно скрываемое озлобление или уныние [4].

По мнению Девиза, толерантность в отношении барьеров, которые можно назвать разумными и необходимыми, - обязательна. Термин толерантность в данном случае даже не адекватен. Речь идет не о том, чтобы «стерпеть» эти барьеры, а о том, чтобы признавать всю их необходимость и полезность, считать их для себя благом и переживать фрустрацию скорее тогда, когда эти барьеры недостаточны (например, в так называемом «рыхлом» коллективе или в классе, где учитель не может обеспечить дисциплину). [5]

Толерантность к фрустрации является переменной величиной, зависящей от величины напряжения, особенностей личности и типа ситуации. Один и тот же человек способен выдержать разную степень напряжения. Толерантность может быть выражена в форме спокойной рассудительности, готовности использовать случившееся как жизненный опыт, урок и продемонстрировать вариативность взгляда на ситуацию, гибкое поведение в ней; но чаще она выражена в напряжении усилий, сдерживании нежелательных импульсивных реакций с помощью воли и самоконтроля [1].

Обобщая вышеизложенное, следует отметить, что критериями фрустрационной толерантности являются: эмоциональная устойчивость, взаимодействие с внешней и внутренней средой, наличие психологической адаптации. Следовательно, одним из направлений деятельности психолога в школе может являться работа по развитию фрустрационной толерантности.

Литература

1. Асейкина, Л. С. Фрустрационная толерантность как компетенция преподавателя и студента в процессе обучения русскому языку как иностранному [Текст] / Л. С. Асейкина. - М., 2005. - 209-212 с.
2. Бэрон, Р. Агрессия [Текст] / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. - СПб. : Питер, 2000. – 352с. (Серия «Мастера психологии»).
3. Василюк, Ф. Е. Типология переживания различных критических ситуаций [Текст] / Ф. Е. Василюк // Психологический журнал. – 1995. - т. 16 - № 5 – С. 104-115.
4. Левитов, Н. Д. Фрустрация как один из видов психических состояний [Текст] / Н. Д. Левитов // Вопросы психологии. - 1967. - № 6.
5. Митина, Л. М. Экспериментальное изучение фрустрационной толерантности учителя. Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. [Текст] / Л. М. Митина – М. : Педагогика, 1990. – №2. – С. 63-81.
6. Толерантность и психическое здоровье [Текст] / Л. В. Меньшикова, С. А. Гурьева. - Новосибирск, 2003.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СЕМЬИ И РЕБЕНКА С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

ЛЕНКОВА А. А.

г. Челябинск Челябинский институт подготовки и повышения квалификации работников образования

Как отмечает статистика, количество детей с особыми образовательными нуждами, к сожалению, за последние годы не имеет тенденции к снижению. Рождение ребенка с отклонениями воспринимается его близкими как трагедия и является причиной сильного стресса, испытываемого родителями. Люди своим рациональным умом не всегда могут понять, как в абсолютно нормальной семье, рождаются дети

с ограниченными возможностями. Множество вопросов возникают у родителей, когда они слышат страшное заключение врача: «Ваш ребенок – не такой как все». Что случилось, что произошло? Почему это случилось именно с нами, с нашей семьей. Эти вопросы часто приводят родителей особых детей в тупик, отсутствие возможности изменить ситуацию самостоятельно вызывает сильнейшее напряжение и ведет к стрессу. Стресс, имеющий длительный и постоянный характер, оказывает деформирующее воздействие на психику родителей, и является исходным условием резкого, травмирующего изменения сформировавшихся семейных жизненных устоев в связи с тем, что болезнь ребенка зачастую меняет весь привычный уклад жизни семьи. Надежды, связанные с рождением ребенка, рушатся, а обретение же новых жизненных ценностей для родителей растягивается порой на длительный период.

Рождение ребенка-инвалида, как правило, деформирует семью: возникают неровные, конфликтные отношения между супругами, другими ее членами. Например, такой фактор, как включенность отца в воспитание ребенка-инвалида, значительно влияет на его психологическое самочувствие. Вследствие отсутствия включенности отца в воспитание, а также в силу других причин, дети часто испытывают дискомфорт в семейных отношениях. Ребенок-инвалид в таких семьях испытывает двойную нагрузку: неприятие обществом и подверженность феномену отчуждения в собственной семье. Перед семьей стоят трудноразрешимые задачи: как победить свой страх, обиду, гнев, разочарование? Что делать? Как принять и по-настоящему полюбить ребенка?

Семьи этой категории становятся малообщительными, избирательными в контактах. Сужается круг знакомых и ограничивается общение с родственниками. Отмечается проявление замкнутости, дистанцирования от окружающих; фиксации на собственных проблемах, на фоне резко сниженной самооценки, и чувства вины в силу особенностей состояния ребенка, а так же из-за личностных негативных установок самих родителей. Это происходит вследствие колоссальной психологической нагрузки. Таким образом, многие родители в сложившейся ситуации оказываются беспомощными. Их состояние можно обозначить, как психологический и социальный тупики.

Отсюда, остро встает вопрос о своевременной психологической помощи, повышающей шансы успешной адаптации не только детям с особыми образовательными нуждами, но и их родителям, в укреплении морального и психологического климата в таких семьях.

В МОУ № 21 г. Челябинска специалистами школьной социально-психологической службы с 2007 года внедряется «Программа по социально-психологической поддержке детей с особыми образовательными потребностями и членов их семей». Реализацию Программы планируется осуществить в 2007-2012 гг.

Целью «Программы социально-психологического сопровождения семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии» является повышение эффективности развития возможностей проблемного ребенка, оптимизация самосознания и формирование конструктивных жизненных ориентиров у его родителей.

Этапы реализации программы.

1 этап – организационный (2007-2008г.г.) включает в себя выявление, анализ и интерпретацию полученных данных по определению эффективности процесса социально-психологического сопровождения семей, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями, обучающихся в МОУ, стилей воспитания в семье, изучение запросов родителей, их психолого-педагогической компетентности. Разработка критериев эффективности внедрения программы.

2 этап – основной (2008–2011 гг.) включает в себя систему формирующих мероприятий (систему методической работы). При выборе форм работы с родителями происходит учет типа семьи, характера семейных взаимоотношений. Коррекция программных мероприятий. Формы и методы работы с родителями направлены на повышение педагогической культуры родителей, на укрепление взаимодействия ОУ и семьи, на усиление ее воспитательного потенциала, на оптимизацию самосознания и формирование положительных жизненных ориентиров.

3 этап – итоговый (2011-2012 гг.) оценка эффективности внедрения программных мероприятий, наличие положительной динамики в характере и специфике детско-родительских отношений (гуманизация стиля воспитания).

На первом этапе внедрения программы были проведены следующие мероприятия:

1. Составлены социальные паспорта семей обучающихся с особыми образовательными потребностями, изучены типы воспитания в семьях, характер взаимодействия членов семей (в диадах ребенок-родитель, родитель-родитель, отношения между диадой, представленной матерью с больным ребенком, другими членами семьи). Производится постоянное обновление банка данных семей этой группы.

2. Определены потребности родителей в образовательных и оздоровительных услугах учащихся.

3. Построены модели помощи семьям детей с особыми образовательными потребностями.

В ходе диагностических мероприятий, направленных на изучение особенностей семей и их членов были установлены следующие факты: в 65 % случаев стилем семейного воспитания является гиперопека, из-за которой развивается эгоцентризм, капризность, зависимость, нерешительность, безынициативность, агрессивность, жесткость (как сплав мести и самоутверждения) у детей; в 25 % – неустойчивый (непоследовательный) стиль воспитания, который способствует формированию таких черт характера у ребенка как раздражительность, истеричность, упрямство, негативизм; усиливаются тревожно-мнительная, неустойчивая, истероидная, астено-невротическая акцентуация. У 74 % родителей был отмечен высокий уровень личностной тревожности, у 79 % - родительской тревожности, у 58% повышен общий психоэмоциональный фон, связанный с взаимоотношениями в семье, имеется неустойчивая, либо заниженная самооценка (у 48 %). 36 % матерей испытывают чувство вины по отношению к дефекту ребенка; 55 % гиперболизируют его проблемы, уверены в бесперспективности его развития; 16 % родителей минимизируют проблемы ребенка, ожидают некоего чуда, которое внезапно сделало бы ребенка совершенно здоровым.

На основании полученных данных специалистами службы сопровождения МОУ № 21 были разработаны пути сопровождения семей, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями:

- психологическая поддержка детей и их родителей в форме индивидуального консультирования, а также психологическая помощь в группах сверстников, имеющих аналогичные трудности;
- консультации родителей по адаптации семьи к болезни ребенка, в снятии тревоги, апатии, связанных с возникающими при воспитании ребенка трудностями; нормализация отношений родителей с детьми; формирование у членов семьи активной жизненной позиции в вопросах воспитания и поддержки ребенка.
- психологическая коррекция проблем в развитии и адаптация к реальной социальной среде, помощь в личностном и социальном развитии детей и подростков;
- развитие родительской компетентности посредством предоставления информации о вопросах развития и воспитания ребенка, об уровне его развития, о результатах психолого-педагогического обследования, а также посредством оказания помощи родителям в понима-

нии сущности имеющихся у ребенка проблем, в идентификации и осознании сильных и слабых сторон ребенка.

Так же размещаются рекомендации для родителей на сайте школы по данной проблеме; осуществляется информационная поддержка родителей: помощь в подборе литературы в вопросах развития, воспитания, психологической поддержки и адаптации ребенка с особыми нуждами; предоставление информации о других организациях, оказывающих помощь детям с особым развитием; организован клуб «Шаги навстречу», представляющий собой групповые встречи родителей детей с особыми образовательными потребностями под руководством специалистов.

Основные формы работы с родителями: консультации (медицинские, социально-правовые, психологические); беседы, ролевые игры, психологические тренинги, группы психологической взаимопомощи и взаимной поддержки в клубе родителей «Шаг навстречу».

Остановимся на работе клуба «Шаг навстречу», который создан по инициативе родителей учащихся с особыми образовательными потребностями МОУ № 21 и функционирует с января 2009 г. Встречи членов клуба происходят один раз в месяц. В ходе работы «клуба родителей» проводятся практические занятия, моделируются ситуации из реальной жизни, родители решают психологические задачи, получают советы от тех семей, которые при решении аналогичной проблемы получили положительные результаты. Таким образом, эти встречи направлены, прежде всего, на развитие умений и навыков, помогающих членам семьи учиться управлять своей микросредой, ведущих к выбору позитивных жизненных целей и конструктивного взаимодействия. Психолог на собраниях клуба выступает равноправным участником процесса: он не ведет за собой участников встречи, а лишь помогает им в развитии, осуществляя коррекцию по принципу «снизу вверх», сутью которого является упражнение и тренировка уже имеющихся психологических навыков, выработанных в ходе других сопроводительных мероприятий.

На встречах клуба обсуждались темы:

1. Мой ребенок, не такой как все... Ну и что!
2. Кто виноват...
3. Знать меру... А как ее знать?
4. Особая честность с особым ребенком.
5. Я и мой ребенок – поиски взаимопонимания.

6. На ближайших встречах клуба «Шаги навстречу» по просьбам родителей, планируется обсудить темы:

7. Типы семейного воспитания. Возможные нарушения процесса воспитания в семье.

8. Самопонимание и самоуважение.

9. Помощь родителей, какой она должна быть?

Проводя анкетирование родителей, посещающих клуб в течение полугода, были получены ценные сведения для специалистов службы сопровождения о необходимости и значимости таких встреч для их участников. Самоотчеты родителей учащихся показали, что такое объединение в группе помогает уйти от чувства одиночества, безысходности, понять, что есть люди со схожими проблемами, повысить свою значимость, самооценку, развиваться, приобретать новые интересы за счет групповой поддержки. Все это происходит за счет работы в коллективе людей, объединенных общей жизненной проблемой и ситуацией. Все родители члены клуба отмечают, что стали более оптимистично смотреть на свою жизнь и жизнь ребенка, с нетерпением ждут встреч, чтобы поделиться новыми успехами.

Личностный рост родителей детей с отклонениями в развитии, участников клуба «Шаги навстречу», проявляется в оптимизации их психологического состояния, стремлении понимать проблемы своего ребенка и свои собственные, умении проявлять терпимость, выдержанность и главное – решительность. Помогая друг другу, родители «особых» детей отключаются от своего горя, чувствуя поддержку, не замыкаются в нём, а находят конструктивное решение своей проблемы, учатся совместно преодолевать препятствия. Это позволяет в большинстве случаев снизить переживания взрослых и переориентировать их отрицательные установки на реальную помощь ребенку, сформировать адекватные модели воспитания, активно помогать процессу социальной реабилитации своего ребёнка.

Занятия под руководством специалистов социально-психологической службы школы дают возможность родителям внести коррективы в свою жизнь, а соответственно и жизнь своего ребенка. Позитивное отношение позволяет родителю обрести новый жизненный смысл, повысить самооценку, гармонизировать самосознание и улучшить характер взаимодействия с ребенком. Положительное влияние родителей на ребенка с проблемами в развитии оптимизирует его отношения с социальным окружением, формирует в нем нравственные качества и позитивное отношение к окружающей действительности. Родители расширяют знания об особенностях детей, повышают свою психологическую и педагогическую компетентность, увеличивают воспитательный потенциал семьи, овладевают практическими

навыками взаимодействия со своим ребенком, позволяющими лучше понимать его потребности.

В ходе занятий родители и дети с особыми возможностями учатся принятию объективно существующих ограничений, приобретению желания полноценно жить с учетом этих ограничений; принимают себя и своего ребенка, и как следствие, безусловной любви.

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

НИЖЕГОРОДОВА Л. А.

г. Челябинск, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования

Проблема одаренности в настоящее время становится все более актуальной. Это, прежде всего, связано с потребностью общества в неординарной творческой личности. Раннее выявление, обучение и воспитание одаренных и талантливых детей составляет одну из главных проблем совершенствования системы образования.

По определению «одаренность» – это значительное по сравнению с возрастными нормами опережение в умственном развитии либо исключительное развитие специальных способностей (музыкальных, художественных и др.).

Одаренность детей может быть установлена и изучена только в процессе обучения и воспитания, в ходе выполнения ребенком той или иной содержательной деятельности.

Одаренные дети, демонстрирующие выдающиеся способности в какой-то одной области, иногда ничем не отличаются от своих сверстников во всех прочих отношениях. Однако, как правило, одаренность охватывает широкий спектр индивидуально-психологических особенностей. Большинству одаренных детей присущи особые черты, отличающие их от большинства сверстников. Как правило, таких детей, отличает высокая любознательность и исследовательская активность. Недостаток информации, которую можно усвоить и переработать, одаренные дети воспринимают болезненно. Поэтому ограничение их активности чревато негативными реакциями невротического характера. Чаще всего внимание к одаренным детям привлекает их большой словарный запас, сопровождающийся сложными синтаксическими конструкциями, а также умение ставить вопросы. Многие одаренные дети с удовольствием читают словари и энциклопедии,

придумывают слова, предпочитают игры, требующие активизации умственных способностей. Таких детей отличает повышенная концентрация внимания на чем-либо, упорство в достижении результата в той сфере, которая им интересна. Однако свойственное многим из них разнообразие интересов иногда приводит к тому, что они начинают несколько дел одновременно, а также берутся за слишком сложные задачи.

Одаренные дети чрезвычайно сильно отличаются друг от друга по видам одаренности. К выделенным видам одаренности относятся:

1. Художественная одаренность. Этот вид одаренности поддерживается и развивается в специальных школах, кружках, студиях. Он подразумевает высокие достижения в области художественного творчества и исполнительского мастерства в музыке, живописи, скульптуре, актерские способности. Одна из серьезных проблем состоит в том, чтобы в общеобразовательной школе признавались и уважались эти способности. Эти дети уделяют много времени, энергии упражнениям, достижению мастерства в своей области. У них остается мало возможностей для успешной учебы, они часто нуждаются в индивидуальных программах по школьным предметам, в понимании со стороны учителей и сверстников.

2. Общая интеллектуальная и академическая одаренность. Главным является то, что дети с одаренностью этого вида быстро овладевают основополагающими понятиями, легко запоминают и сохраняют информацию. Высоко развитые способности переработки информации позволяют им преуспевать во многих областях знаний.

3. Несколько иной характер имеет академическая одаренность, которая проявляется в успешности обучения отдельным учебным предметам и является более частой и избирательной. Эти дети могут показать высокие результаты по легкости и скорости продвижения в математике или иностранном языке, физике или биологии и иногда иметь неважную успеваемость по другим предметам, которые воспринимаются ими не так легко. Выраженная избирательность устремлений в относительно узкой области создает свои проблемы в школе и в семье. Родители и учителя иногда недовольны тем, что ребенок не учится одинаково хорошо по всем предметам, отказываются признавать его одаренность и не пробуют найти возможности для поддержки и развития специального дарования.

4. Творческая одаренность. Прежде всего, продолжаются споры о самой необходимости выделения этого вида одаренности. Одни специалисты полагают, что творчество, креативность является неотъемлемым элементом всех видов одаренности, которые не могут быть

представлены отдельно от творческого компонента. Другие исследователи отстаивают правомерность существования творческой одаренности как отдельного, самостоятельного вида. Одна из точек зрения такова, что одаренность порождается или способностью продуцировать, выдвигать новые идеи, изобретать или же способностью блестяще исполнять, использовать то, что уже создано.

5. Социальная одаренность. Это исключительная способность устанавливать зрелые, конструктивные взаимоотношения с другими людьми. Выделяют такие структурные элементы социальной одаренности как социальная перцепция, просоциальное поведение, нравственные суждения, организаторские умения и т. д. Социальная одаренность выступает как предпосылка высокой успешности в нескольких областях. Она предполагает способности понимать, любить, сопереживать, ладить с другими, что позволяет быть хорошим педагогом, психологом, социальным работником. Таим образом, понятие социальной одаренности охватывает широкую область проявлений, связанных с легкостью установлений и высоким качеством межличностных отношений. Эти особенности позволяют быть лидером, то есть проявлять лидерскую одаренность, которую можно рассматривать как одно из проявлений социальной одаренности.

Перечисленные виды одаренности проявляются по-разному и встречают специфические барьеры на пути своего развития в зависимости от индивидуальных особенностей и своеобразия окружения ребенка.

Содержание работы с одаренными учащимися определяется в рамках каждой из учебных дисциплин, однако общими требованиями к отбору учебных программ, определяющих это содержание, выступает соответствие специфике учебного учреждения, в случае отсутствия такой программы среди опубликованных необходима их корректировка либо создание авторских программ.

Содержание учебного материала должно настраивать учащихся на непрерывное обучение, процесс познания должен быть для таких детей самоценным. А главное, нужен постепенный переход к обучению не столько фактам, сколько идеям и способам, методам, развивающим мышление, побуждающим к самостоятельной работе, ориентирующим на дальнейшее самосовершенствование и самообразование, постепенное проявление той цели, для достижения которой они прилагают столько духовных, интеллектуальных и физических усилий.

Для оптимального развития одаренных учащихся должны разрабатываться специальные развивающие программы по отдельным предметам в рамках индивидуальной программы обучения одаренного уча-

щегося. В обучении одаренного учащегося может реализоваться стратегия ускорения, то есть в работе с такими учащимися можно использовать быстрое продвижение к высшим познавательным уровням и области избранного предмета.

Методы и формы работы с одаренными учащимися, прежде всего, должны органически сочетаться с методами и формами работы со всеми учащимися класса и в то же время отличаться определенным своеобразием.

Могут использоваться, в частности, тематические и проблемные мини-курсы, «мозговые штурмы» во всех вариантах, ролевые тренинги, способствующие развитию исследовательских умений в процессе научно-практической работы или творческих зачетов и т. п.

Таблица 1

Общеучебные стимуляции познавательного интереса учащихся

Репродуктивные умения с/р	Творческие умения с/р
<ul style="list-style-type: none"> – делить материал на составные части; – выделять главное в тексте, в устном изложении; – составлять план; – составлять тезисы; – составлять конспект текста; – составлять конспект объяснения; – уметь дословно рассказывать (пересказывать); – уметь составлять реферат по материалу статьи, книги; – уметь пользоваться справочной литературой; – находить конкретные примеры понятия, правила (перевод абстрактного в конкретное) по образцам. 	<ul style="list-style-type: none"> – уметь увидеть проблему; – уметь сформулировать проблему; – уметь выдвинуть гипотезу; – уметь составить план решения проблемы, задачи; – уметь делать обобщение, выводы; – уметь систематизировать материал; – уметь составить доклад по теме (на основании разных источников); – уметь перекодировать материал (изобразить его в виде схемы, рисунка, диаграммы, таблицы); – уметь решить задачу; – уметь делать прогноз.
<p>Организационно-рефлексивные умения:</p> <ul style="list-style-type: none"> – уметь планировать свою деятельность (ставить цели, составлять план); – уметь анализировать свою деятельность (вычленять успешные и неудачные способы, приемы, затруднения, сравнивать результаты с целями); – уметь оценивать свою и чужую познавательную и коммуникативную деятельность, психические состояния. 	

Таблица 2

Приемы стимуляции познавательного интереса учащихся

Приемы, использующие внешние средства обучения	Приемы, относящиеся к содержанию	Приемы, относящиеся к характеру познавательной деятельности учащихся	Приемы, относящиеся к характеру отношений учителя и учащихся
Занимательность	Исторические сведения	Умения учиться	Тонус эмоциональной деятельности на уроке
Наглядность	Показ в известных знаниях нового аспекта	Постановка и решение учебных проблем	Доброжелательность учителя
Технические средства обучения	Связь с жизнью	Творческие работы	Оптимистический подход к ученикам
Нестандартные формы урока (ролевые игры, деловая игра и т. д.)	Новизна	Исследовательский подход	Открытость и естественность учителя
Организационные формы работы (работа в парах, группах и т. д.)	Структурирование содержания	Дидактические игры, когда действия учащихся являются предметом содержания изучаемого	Способность учителя к эмпатии и рефлексии

Большинство старшеклассников мотивированы на продолжение учебы и стремятся подготовить себя к профессиональной деятельности, поэтому наиболее эффективными являются технологии, которые реализуют идею индивидуализации обучения и дают простор для творческого самовыражения и самореализации учащихся. Это, прежде всего технология проектного обучения, которая сочетается с технологией проблемного обучения, и методика обучения в «малых группах».

1. Технология проблемного обучения рассматривают как базовую, поскольку преобразующая деятельность ученика может быть наиболее эффективно реализована в процессе выполнения заданий проблемного характера. Решение задач проблемного содержания обеспечивает высокий уровень познавательной активности лицеистов.

Структура процесса проблемного обучения представляет собой комплекс взаимосвязанных и усложняющихся ситуаций. Реализуя технологию проблемного обучения, учитель чаще всего использует проблемные вопросы в форме познавательной (проблемной) задачи. Алгоритм решения проблемной задачи включает четыре этапа:

1) осознание проблемы, выявление противоречия, заложенного в вопросе, определение разрыва в цепочке причинно-следственных связей;

2) формирование гипотезы и поиск путей доказательства предположения;

3) доказательство гипотезы, в процессе которого учащиеся переформулируют вопрос или задание;

4) общий вывод, в котором изучаемые причинно-следственные связи углубляются и выявляются новые стороны познавательного объекта или явления.

Таким образом, совокупность целенаправленно сконструированных задач, создающих проблемные ситуации, призвана обеспечить главную функцию проблемного обучения – развитие умения мыслить на уровне взаимосвязей и взаимозависимостей. Это позволяет школьникам приобрести определенный опыт творческой деятельности, необходимый в процессе ученических исследований.

2. Методика обучения в малых группах. Эта методика наиболее эффективно применяется на семинарских занятиях. Суть обучения в «малых группах» заключается в том, что класс разбивается на 3 – 4 подгруппы. Целесообразно, чтобы в каждую из них вошли 5 – 7 человек, поскольку в таком количестве учебное взаимодействие наиболее эффективное. Каждая микрогруппа готовит ответ на один из обсуждаемых на семинаре вопросов. При обсуждении вопросов участники каждой группы выступают, оппонируют, рецензируют и делают дополнения. За правильный ответ школьники получают индивидуальные оценки, а «малые группы» – определенное количество баллов.

Игровая ситуация позволяет создать на семинаре необходимый эмоциональный настрой и побудить школьников к более напряженной и разнообразной работе.

3. Технология проективного обучения. В основе системы проектного обучения лежит творческое усвоение школьниками знаний в процессе самостоятельной поисковой деятельности, то есть проектирования. Продукт проектирования – учебный проект, в качестве которого могут выступать текст выступления, реферат, доклад и т. д. Важно, что проектное обучение по своей сути является личностно ориентированным, а значит, позволяет школьникам учиться на собственном опыте и опыте других. Это стимулирует познавательные интересы учащихся, дает им возможность получить удовлетворение от результатов своего труда, осознать ситуацию успеха в обучении.

Решая вопрос об организационных формах работы с одаренными учащимися, следует признать нецелесообразным выделение таких

учащихся в особые группы для обучения по всем предметам. Одаренные учащиеся должны обучаться в классах вместе с другими, тоже очень хорошо подготовленными и способными школьниками. Это позволит создать условия для дальнейшей социальной адаптации одаренных детей и одновременно для выявления скрытой до определенного времени одаренности, для максимально возможного развития всех учащихся. Однако при этом не исключается возможность создания групп одаренных учащихся для выполнения ими различного рода проектной деятельности, творческих заданий или групп учащихся, работающих по особым методикам, корректирующим в случае необходимости погрешности в усвоении одаренными учащимися материала отдельных учебных дисциплин.

Рассматривая условия успешной работы с одаренными учащимися необходимо выделить следующие:

1. Осознание важности этой работы каждым членом педколлектива и усиление в связи с этим внимания к проблеме формирования положительной мотивации к учению.

2. Создание и постоянное совершенствование методической системы и предметных подсистем работы с одаренными учащимися.

3. Признание руководством и коллективом того, что реализация системы работы с одаренными учащимися является одним из приоритетных направлений в ее работе.

4. Включение в работу с одаренными учащимися в первую очередь учителей, обладающих определенными качествами:

- учитель для одаренного ребенка является личностью, продуктивно реагирующей на вызов, умеющей воспринимать критику и не страдающей от стресса при работе с людьми более способными и знающими, чем он сам. Взаимодействие учителя с одаренным ребенком должно быть направлено на оптимальное развитие способностей, иметь характер помощи, поддержки, быть недирективным;

- учитель верит в собственную компетенцию и возможность решать возникающие проблемы. Он готов нести ответственность за последствия принимаемых им решений и одновременно ощущает себя человеком, заслуживающим доверия, уверен в своей человеческой привлекательности и состоятельности;

- учитель считает окружающих способными самостоятельно решать свои проблемы, верить в их дружелюбие и в то, что они имеют положительные намерения, им присуще чувство собственного достоинства, которое следует ценить, уважать и оберегать;

– учитель стремится к интеллектуальному самосовершенствованию, охотно работает над пополнением собственных знаний, готов учиться у других и заниматься самообразованием и саморазвитием.

5. Постоянная работа по совершенствованию учебно-воспитательного процесса с целью неуклонного снижения учебной и психологической перегрузки учащихся.

Таким образом, работа педагога с одаренными детьми – это сложный и никогда не прекращающийся процесс. Он требует от учителей и воспитателей личностного роста, хороших, постоянно обновляемых знаний в области психологии одаренных и их обучения, а также тесного сотрудничества с психологами, другими учителями, администрацией и обязательно с родителями одаренных. Он требует постоянного роста мастерства педагогической гибкости, умения отказаться от того, что еще сегодня казалось творческой находкой и сильной стороной.

СОЦИАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ АКТИВНОЙ ЖИЗНЕННОЙ ПОЗИЦИИ И САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

БЕРЕЖНАЯ Е. А.

г. Братск Иркутской обл., Братский педагогический колледж № 1

В последнее время проекты становятся ключевым средством идеального, концептуального управления деятельностью. Это обусловлено рядом ключевых характеристик проекта, таких как: ограниченность (по времени, результатам, целям и задачам, необходимым ресурсам), целостность, последовательность и связанность проекта, объективность и обоснованность, его судьба после окончания финансирования.

По мнению А. Прутченкова, процесс социального проектирования – школа гражданского воспитания подрастающего поколения. Как никакая другая деятельность, оно позволяет подросткам самостоятельно включиться в настоящую систему социальных и правовых отношений с государством и общественными организациями, способствует воспитанию гражданской активности, готовит к жизни и труду.

Кроме того, это активная практическая деятельность, способствующая развитию трудовых и организаторских умений, навыков самоконтроля и самооценки, ответственности за принятые решения, сотрудничества и взаимодействия с другими участниками проекта.

Творческий характер процесса проектирования позволяет признать эту деятельность школой, которая не только готовит детей к будущей жизни в социуме, но и позволяет включиться в неё уже сейчас. Социальное проектирование оказывает влияние на становление структуры ценностей подростка, помогает самоопределиться, освоить опыт проектной культуры, приобрести навыки гуманных отношений в межличностном взаимодействии. Перестройка самоощущений личности, создание благоприятного нравственно-психологического климата в коллективе сверстников, создание каждому ситуации успеха и принятия его окружающими – важные достижения проектировочной деятельности в развитии социальной компетентности (В. И. Курбатов, О.В Курбатова, Н. Кириченко).

Мы на собственном опыте убедились в значимости проектирования для подростков.

С 2005 года мы работаем в программе компании РУСАЛ «Школа социального проектирования», целью которой является – вовлечение детей и подростков в социально полезную деятельность через развитие проектной культуры; создание условий для формирования общественно активной позиции детей и подростков. Таким образом, имеем возможность увидеть воочию и проанализировать те изменения, которые происходят в сознании, мироощущении ребят.

На наш взгляд сама технология проектирования является залогом тех позитивных изменений, которые мы наблюдаем у ребят, прежде всего потому, что это:

- во-первых, современная образовательная технология;
- во-вторых, она настраивает на работу вне привычного мыслительного шаблона и с высокой спонтанностью;
- в-третьих, обеспечивает новый опыт анализа ситуации, возникающей из столкновения разных взглядов участников фокус – группы, готовность к восприятию новых понятий, образов, идей;
- в-четвертых, развивает способность видеть многообразие вариантов решения индивидуальной и коллективной задачи, снимает страх перед неизвестным;
- и, наконец, эта деятельность направлена на расширение креативного поля личности: гибкости мышления, изобретательности, наблюдательности и воображения.

Ни маловажную роль в формировании этих качеств играет участие детей в экспертизе проектов, в ходе которой им приходится брать на себя ответственность за судьбу заявок, аргументировать принятое решение и выносить вердикт: «одобрить», «доработать», «отклонить». А вывод одного из наших ребят первого состава «идея интересна,

проект понятен, бюджет прозрачен, – «одобрить», стала «крылатой» и, как пример, переходит из уст в уста во всех комитетах городов – представительства РУСАЛа.

Таким образом, дети, занимающиеся социальным проектированием: способны увидеть проблему там, где её не видят другие; склонны искать пути решения проблемы, а не принимать факты и явления; смело ставят под сомнение общепринятые представления; проявляют высокую чувствительность к нуждам и проблемам других; отличаются «умственной» неутомимостью, яркой мотивацией к активной деятельности и эмоциональной увлеченностью.

Для того чтобы убедиться в правильности своих выводов мы обратились к материалам оценки проектной деятельности, предложенной Киркпатриком, то есть, решили посмотреть на ситуацию с другой стороны. Автор предлагает 4 уровня оценки.

Эмоциональный – подростки испытывают радость от общения в ходе занятий и деятельности по созданию и реализации проектов, удовлетворение от сделанного, осознавая свою причастность к полезному делу. Отсюда у них появляется мотивация к дальнейшему углублению полученных знаний и переходу на уровень «научения».

Уровень «научения» – знают, понимают, умеют, делают, создают, передают знания – это еще одна сторона успеха. Киркпатрик утверждает, что «изменения происходят только тогда, когда произойдет «научение».

Поведенческий уровень – здесь мы оцениваем, в какой степени меняется поведение наших ребят. А изменения очевидны: дети резко отличаются от других детей мироощущением, образом мысли, способностью к анализу и синтезу, непреодолимым желанием изменить ситуацию к лучшему.

Уровень результата – к результатам относятся изменения, которые произошли в связи с тем, что ребята прошли обучения и получили практический опыт проектной деятельности. Своей деятельностью они реально смогли повлиять на социальную обстановку в городе и увидеть полученные результаты, изменились их взаимоотношения со сверстниками. Более того, все чаще наши учащиеся задумываются о будущей профессии, причем профессии в сфере «человек-человек».

Таким образом, социальное проектирование – это реальность, которая призвана менять не только социальную ситуацию, но и жизнь, и судьбу подростков в целом.

Наши первые выпускники сегодня обучаются на факультетах журналистики, юриспруденции, получают профессию специалиста по связям с общественностью.

Литература

9. Антонюк, Г. А. Социальное проектирование [Текст] / Г. А. Антонюк. – Минск, 1978.
10. Блу, Ричард Заявка на грант: точка зрения эксперта по оценке [Электронный ресурс] / Ричард Блу // www.hro.org/fundr/blu/index.htm.
3. Курбатов, В. И. Социальное проектирование [Текст] : учеб. пособие / В. И. Курбатов, О. В. Курбатова. – Ростов н/Д. : Феникс, 2001.
4. Луков, В. А. Социальное проектирование [Текст] / В. А. Луков. – М., 1997.
5. Прутченков, А. Умственная непоседливость, эмоциональная увлеченность [Текст] : Воспитание школьника / А. Прутченков. – 2002, № 1-4.
6. Шабанова, Л. Н. Путь к социальному проекту [Текст] / Л. Н. Шабанова. – Пермь, 2003.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ МЕТОДА ПРОЕКТОВ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СИСТЕМЕ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ Л. В. ЗАНКОВА

ГУЛА Т. М.

г. Норильск Красноярского кр., Муниципальное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 1

Развитие образования делает все более актуальным решение проблемы оценки профессиональной компетентности, перспектив роста учителя, где компетентность рассматривается как одна из ступеней профессионализма, составляющая основу педагогической деятельности учителя.

В настоящее время существенно меняется ее характер. Реализуемые в начальной школе различные образовательные программы требуют от учителей умения учить детей способами добывания знаний.

Проходя курсы повышения квалификации в г. Красноярске, посвященные теме «Становление профессиональной компетентности педагога при организации образовательного процесса в дидактической системе Л. В. Занкова», я увидела новый теоретический подход к проблемам обучения в данной системе.

Обозначенная тема курсов рассматривалась через активную педагогическую деятельность учителей-слушателей, работающих по

системе Занкова, где наша «профессиональная компетентность выявлялась через способности, основанные на нашем личном опыте, знаниях, ценностях».

Педагоги приехали с множеством вопросов и поэтому каждое занятие начиналось с самого главного для учителя – рефлексии своей деятельности, выявление проблемы или нескольких проблем, которые вели к необходимости формулировки целей занятий, постановке конкретных задач. Это и говорит о новизне в технологии построения «занковского» урока, где идет актуализация деятельности, обеспечивающее положительное восприятие содержания занятий, дается благоприятная мотивационная установка на овладение новыми методами, способами и приемами практической деятельности учителя и ученика.

На что ориентируется сегодняшняя система Л. В. Занкова? Всем понятно, что, переходя на развивающую систему обучения, необходимо перестраиваться на новую технологию обучения, которая раскрывает стратегию реформирования современного урока. Метод проектов – рациональное сочетание теоретических знаний, их практического применения в решении конкретных учебных задач.

Каковы же основные идеи метода проектной деятельности в начальной школе на мой взгляд.

1. Обучение проводится в «живом разговоре», общении детей с учителем, друг с другом.

2. Проектная деятельность позволяет проявить себя индивидуально или в группе; попробовать свои силы, показать и приложить имеющиеся знания, опыт, принести пользу и показать достигнутый результат. Главным в работе над проектом является ответ не только на вопрос «Как мы это делаем?», но и «Зачем нам это надо?». Конечно, метод проектов не нов в нашей педагогике. Чаще всего мы его используем в индивидуальном порядке, проводя с некоторыми учащимися научно-исследовательскую работу. Как же вовлечь в проектную деятельность всех учащихся? Я считаю, что самый оптимальный вариант это осуществлять проектную деятельность через урочную систему.

Для начала давайте посмотрим на алгоритм выполнения проекта:

начало

выбор темы, разработка
имеются ли возможности
сбор информации по теме

1

поэтапное выполнение проекта

1

удовлетворены ли качеством

1

защита

1

конец (применение)

Данный алгоритм я разместила на настенном стенде «Проектируем урок». Это позволяет каждому ученику ознакомиться и овладеть теоретической стороной данного вида работы.

Как развивается работа над проектом на уроке? В 1 классе на одном из уроков письма я включила вид задания на повторение и закрепление написания имен людей. Традиционно не стала обозначать задание и ставить задачу перед учениками, а пошла через следующие действия к решению проблемы:

Поместила на доску иллюстрацию с изображением учителя и детей.

Таблица 1

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
Кто изображен на иллюстрации?	Внимательное рассматривание иллюстрации. (Прозвучавшие ответы): – воспитательница и дети из детского сада на прогулке; – учительница и ученики на экскурсии по окружающему миру; – учительница и дети рассматривают осень.
Можно ли по этой иллюстрации поставить учебную задачу для урока письма?	Можно это сделать.
Какую задачу вы поставите на нашем сегодняшнем уроке?	1. Написать предложение. 2. Написать рассказ о детях. 3. Написать буквы, которые мы выучили. 4. Написать имена детей и учительницы.
Можем ли мы сегодня на уроке выполнить эти задания? Каким путем вам легче выполнить задания?	Лучше работать вместе, но небольшими группами, как мы это уже делали раньше. В группе лучше, а то я не очень уверен, что смогу выполнить правильно какое-нибудь задание. Я не смогу написать сам рассказ о детях, я еще не очень хорошо знаю буквы. Лучше вместе.
Вами было обозначено 4 вида работы к иллюстрации. Я предлагаю вам в группах внимательно обсудить	Учащиеся выполняют работу, используя только два варианта заданий. Из 4-х групп – 2 группы написали имена детей и

вид работы, который вы сможете выполнить и сделайте эту работу сообща. После выполнения объясните выбранный вариант.	имя, отчество учительницы, 2 группы составили и написали предложение. При защите выполненного продукта ученики объяснили, что рассказ еще написать не могут, т.к. мало знаний по письму.
Для чего нам нужна была эта работа?	Чтобы научиться писать имена, предложения. Чтобы вместе лучше научились работать. Чтобы помогали друг другу, кто-то еще не умеет писать или если забыл правило.

В целом в проектной деятельности младших школьников на данной стадии работы выделяются следующие этапы:

- мотивационный (учитель: заявляет общий замысел, создает положительный мотивационный настрой; ученики: обсуждают, предлагают собственные идеи);

- подготовительный (определяется тема и цель проекта, формулируются задачи, согласовываются способы совместной деятельности сначала с максимальной помощью учителя, позднее с нарастанием ученической самостоятельности);

- информационно-операционный (ученики: собирают материал, выполняют проект; учитель: наблюдает, координирует, поддерживает, сам является информационным источником);

- рефлексивно-оценочный (ученики: представляют проекты, участвуют в коллективном обсуждении, осуществляют самооценку; учитель: выступает участников оценочной деятельности).

После коллективного обмена мнениями критериями оценки лучших проектов признаются полнота, точность, оригинальность.

При организации проектной деятельности на уроках я особое внимание уделяю, прежде всего, выбору темы проекта. Она должна соответствовать возможностям детей, не требовать слишком большой работы по поиску неизвестной учащимся информации, быть для них интересной, познавательной, обучающей.

Литература

1. Макаров, Ю. Метод проектов [Текст] / Ю. Макаров // Методическая газета «Начальная школа», 2006. – № 10.

2. Рубцов, В. В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения [Текст] / В. В. Рубцов. – М., 1987.

3. Сорокина, Т. Т. Развитие профессиональной компетентности средствами интегрированного учебного содержания [Текст] / Т. Т. Сорокина // Начальная школа, 2004. – № 2.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ РЕШЕНИЕ НЕСТАНДАРТНЫХ ЗАДАЧ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

ЖУК И. П.

г. Норильск Красноярского кр.,
Средняя общеобразовательная школа № 1

Математика уже давно стала языком науки и техники. В настоящее время она все шире проникает в повседневную жизнь, и обиходный язык благодаря компьютеризации общества, внедрению современных информационных технологий. Все это требует математической грамотности человека почти на каждом рабочем месте. Это предполагает и конкретные математические знания, и определенный стиль мышления, выработанный математикой.

Роль математической подготовки в образовании современного человека постоянно повышается, поэтому в моем классе одно из приоритетных направлений – математическое.

Важным становятся не только усвоение знаний, но и сами способы усвоения и переработки учебной информации, развития познавательных сил и творческого потенциала учащихся.

Работа над задачей остается одним из важнейших аспектов обучения математике в начальной школе, когда закладывание основы знаний является движущим фактором в общем развитии младших школьников.

При формировании математической грамотности у учащихся необходимо углублять изучение некоторых видов задач повышенного уровня сложности.

При планировании уроков следует учитывать и характер вопросов, направленных на самостоятельный или коллективный поиск. Вопросы должны ставиться в общем виде, чтобы они давали пищу для ума слабым и сильным детям, а не сковывали их мысль какими-то заданными учителем рамками.

Думаю, что не ошибусь, если скажу, что каждый учитель уже на первых этапах работы над задачей первое, чему учат детей – это осмыслению текста, что является важным шагом на пути эффективного обучения решению задач.

Знакомство с текстом.

- дети приучаются видеть в тексте задачу;
- выделять элементы задачи;
- устанавливать взаимосвязи.

При этом необходимо использовать тексты разных нетипичных конструкций, то есть текст задачи состоит из одного сложного вопросительного предложения или повествовательного предложения, в котором сначала стоит вопрос задачи, затем условие, где часть условия представлена в начале текста в повествовательной форме, потом следует вопросительное или повествовательное предложение, включающее вопрос и другую часть условия (В чем ловушка?).

Осмысление текста.

- на данном этапе отсутствует одна часть задачи,
- когда части задач не соответствуют друг другу, т. е. нет данных для решения задачи,
 - не хватает данного или есть лишнее,
 - если учащиеся устанавливают, что данный текст не является задачей, они преобразовывают его, предлагают свои решения,
 - особым интересом выделяется такое творческое задание, как придумать задачу, которая решается так: дается готовое выражение (числовое или буквенное) а-в: 3, (а-в): 3, 17+ 6: 3.
- этот творческий процесс является движущей силой в овладении учащимися умением решать задачи.

Моделирование задачи.

Создание разных способов моделирования задачи и выбор наиболее удобного.

Поиск решения задачи.

- поиск плана решений идет аналитическим способом – от вопроса к данным,
- или синтетическим – от данных к вопросу,
- выполнения плана решения задачи, проверка, ответ выполняются с использованием разных форм.

Исследование задачи.

- исследовательская работа над задачей начинается на этапе осмысления текста;
- продолжается и дальше, если возникает необходимость преобразовать текст в задачу, дополнить данными или убрать лишнее, в полной мере исследовательской работой можно заняться после частичного или полного решения задачи.

В современной методике обучения математике существует широкий спектр нестандартных видов работы и способов организации учебно-познавательной деятельности учащихся.

Хочу показать, на примере одной задачи виды работ, которые строятся на основе составления по задаче математических выражений и равенств.

На доске. Задача. «Два переплетчика переплетали книги. 1 переплетчик переплетал по 5 книг в день и переплел 75 книг. 2 переплетчик, работая столько же дней, переплел по 7 книг в день. Сколько всего книг переплели два переплетчика?»

Вначале составляют равенства в целых числах:

1. $75: 5 = 15$ (дней) – время выполнения работы каждого переплетчика.

2. $15*7 = 105$ (книг) – производительность 2 переплетчика за 15 дней.

3. $7+5=12$ (книг/день) – общая производительность, при условии, что у переплетчиков одинаковая производительность.

4. $7+5 = 12$ (книг/день).

5. $7-5 = 2$ (книг/день).

6. $75+105=180$ (книг).

7. $15*2=30$ (дней).

8. $5*30=150$ (книг).

9. $5*2=10$ (книг/день).

10. $12*15=180$ (книг).

11. $2*15=30$ (книг).

12. $75*2=150$ (книг).

Выражения к данной задаче можно продолжить, я думаю, что общий смысл коллеги поняли.

Среди представленных выражений и равенств нет таких, которые имеют смысла в ситуации задачи, хотя некоторые из них могут остаться невостребованными при решении задачи или могут приводить к нерациональным решениям. Однако даже простое рассмотрение этих равенств позволяет найти новые отношения между зависимыми и связями в содержании задачи.

С представленными равенствами можно организовать работу как коллективно, так и в парах или группах.

Эффективным средством, позволяющим раскрыться и самореализоваться каждому ребенку в классе, является творческая работа, творческие задания, в которых дети придумывают, составляют, изобретают, я использую в своей практике систематически, не реже 1-2 раза в неделю.

Подобные задачи развивают творческое мышление, это положительно влияет на развитие личности детей и способствует более глубокому и прочному усвоению знаний.

Литература

1. Анисимова, Н. П. Обучающие и развивающие игры 1-4 класс [Текст] / Н. П. Анисимова, Е. Д. Винакова. – М., 2004.
2. Узорова, О. В. 3330 устных задач по математике [Текст] / О. В. Узорова, Е. А. Нефедова. – М. : АСТ Астрель, 2003.
3. Савинова, С. В. Гугучкина Е. Е. Нестандартные уроки в начальной школе [Текст] / С. В. Савинова, Е. Е. Гугучкина. – Волгоград : Учитель.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОВЛАДЕНИЯ ТЕХНИКОЙ ПИСЬМА

ПЯТКОВА В. М.

г. Чита, Читинский педагогический колледж

В акте письма можно выделить, по меньшей мере, две стороны: содержательную, относящуюся к тому сообщению, которое предстоит воплотить в письменной форме или передать уже готовые тексты, или же составить свой, авторский, и техническую, связанную с верным начертанием каждой буквы, соединением ее с другими, с правильным написанием отдельных слов и предложений.

Каллиграфическое и орфографически грамотное письмо – часть культуры родного языка. Доминирующей задачей обучения письму в 1-м классе является формирование навыка графически правильного оформления мысли. Одновременно учащимся приобретает умение ставить орфографические задачи и предупреждаются ошибки на пропуск и замену букв. Последнее достигается посредством обучения слоگو-звуковому и звуко-буквенному анализам слов. Программа первого класса обеспечивает условия для формирования и закрепления каллиграфических умений (навыков). В последующих классах начальной школы, когда содержание и объем орфографических упражнений увеличиваются, возникает необходимость ускорения письма, что повлечет за собой снижение уровня каллиграфического оформления письменных работ, если соответствующий навык будет непрочным, или еще более усугубит решение проблем коррекции графических навыков учащихся. Несформированность каллиграфически правильного письма является наследием периода обучения грамоте и по окончании его не всегда является предметом педагогического и ученического внимания.

Рассматривая особенности процесса письма, обратимся к экспериментальным исследованиям физиолога Е. В. Гурьянова [1]. Анализируя кимографические кривые взрослого человека и учащихся 2-го-5-го классов, он показал, насколько процесс письма учеников 2-го-3-го классов отличается от письма взрослого человека. Процесс написания каждого слова взрослого является целостным и представлен длинной сложной кривой без отрыва пера от бумаги и без остановок и пауз. У ученика 2-го класса процесс письма слов расчленён на ряд самостоятельных этапов, представленных кривыми, отделёнными друг от друга значительными паузами с отрывами пера от бумаги. Каждая кривая в письме ученика 2-го класса соответствует отдельному элементу буквы.

При сравнении форм кимографических кривых, полученных при повторном написании одного и того же предложения, у взрослых написание букв отличается большой устойчивостью, а у детей часто существенно изменяется. В ходе эксперимента учёный выделил основные отличия письма школьника от письма взрослого человека: выделение каждого элемента письма как отдельной самостоятельной задачи; частые отрывы пера от бумаги; паузы между элементами; чрезвычайная медлительность письма; неустойчивость графических форм и движений пишущей руки.

Основная причина этих отличий, по мнению Е. В. Гурьянова, – недостаточность или несовершенство графических навыков у детей. Расчленение и замедленная скорость письма – следствие несформированности навыков звукобуквенного анализа слов. Учитывая две составляющие письма, первокласснику приходится многократно повторять определённую систему мыслительных действий. Порядок мысленных действий ученика во время письма, на наш взгляд, таков: 1) осознать значение слова; 2) мысленно провести звуковой анализ слова; 3) выделить каждый звук в порядке их следования в слове; 4) соотнести звук с его графическим обозначением (печатной буквой); 5) перевести печатный образ буквы в письменный; 6) мысленно провести поэлементный анализ письменной буквы; 7) вспомнить графические требования, предъявляемые к написанию каждого элемента буквы; 8) в процессе письма следить за соответствием форм изображаемых элементов графическим нормам; 9) оценить написанное; далее повторяются 3-9 шаги до завершения процесса написания слова.

Возможность сделать эту цепочку короче – это, на наш взгляд, возможность сформировать навык каллиграфически правильного письма каждой последующей буквы. Наша методика «Штриховой приём формирования каллиграфически правильного письма» обеспе-

чивает методические условия выполнения этой по-настоящему сложной задачи, так как учащиеся получают обобщенный алгоритм анализа и написания буквы: 5-8 звенья мыслительных действий, представленных схемой, объединяются в одно. Цепочка рассуждений становится короче, увеличивается скорость выполнения письменной задачи. Развитие навыков звукобуквенного анализа значительно ускоряет процессы 2-4 звеньев схемы.

Е. В. Гурьянов, сравнивая процесс письма детей с письмом взрослых, выделяет существенные различия и в отношении знания графических правил и наглядных представлений графических норм. Взрослые хорошо знают, каким требованиям должно отвечать чёткое, правильное письмо (сравним работы студентов до обучения и после обучения обобщённому алгоритму письма по нашей методике), без затруднений словесно формулируют эти требования и могут легко воспроизвести образцы, которым следует подражать при письме.

Большая роль в контролировании процесса письма и предупреждении нарушений графических норм у взрослых отводится двигательному контролю. У детей двигательные комплексы в начале обучения очень неопределённые. Поэтому осознание и предупреждение нарушений графических правил на основе двигательных ощущений оказываются для детей очень затруднительными. У учащихся, графические навыки которых формируются по нашей методике, предупреждение графических ошибок обеспечивается, на наш взгляд, по следующей схеме:

- 1) каллиграфический анализ зрительного образа буквы;
- 2) мысленное выделение элементов, обеспечивающих ориентировочную основу деятельности;
- 3) обеспечение комплекса движений кисти руки на основе зрительного и двигательного контроля;
- 4) следование во время письма зрительным ориентирам;
- 5) оценка качества написания буквы – соотнесение её со зрительным образом буквы;
- 6) коррекция по следам письма.

В результате такой системы деятельности у учащихся формируется в процессе письма двигательный контроль на основе зрительного, развивается опыт качественной оценки результатов письма и положительная мотивация собственной коррекционной деятельности по следам письма.

Особенности почерка (например, чёткость, устойчивость), с физиологической точки зрения, согласно учению И. П. Павлова, есть ни что иное, как продукт временных связей [2]. Процесс обучения письму есть процесс образования новых связей, установления сложных взаимоотношений между нервными клетками различных областей ко-

ры больших полушарий головного мозга, а те или иные особенности почерка – продукт своеобразия этих взаимоотношений. «Слышимые, произносимые, читаемые про себя или представляемые единицы речи при выполнении письменных упражнений связываются с определёнными движениями пишущей руки, а при наличии связей вызывают движения ручки, фиксирующей звуки в виде письменных знаков и их соединений. Естественно, что эти движения соответствуют графическим требованиям в большей или меньшей степени в зависимости от условий, при которых происходило образование временных связей и при которых осуществляется их действие в данный момент» [1].

Нетрудно предположить два пути образования временных связей. Первый – основанный на педагогически грамотном воздействии на первоклассников. Второй – обеспечивающий неполное педагогическое руководство или частично содержащий важные гигиенические, физиологические, методические основы, направляющие деятельность учащихся. Некаллиграфический почерк – свидетельство неверно сформированных временных связей.

Формирование графических навыков у учащихся в 1-м классе – ответственная задача, так как исправление каллиграфических ошибок будет требовать корректировочной деятельности учащихся на физиологическом уровне: разрушения неверно сформированных временных связей и формирования новых. Однако надо заметить – это маловыполнимая задача.

Наша методика «Штриховой прием формирования каллиграфически правильного письма» обеспечивает положительную динамику формирования комплекса графических умений уже при обучении письму уже первых 7-10 букв, так как процесс воспроизведения букв сопровождается зрительно-двигательным контролем на ориентировочной основе деятельности.

Литература

1. Гурьянов, Е. В. Психология обучения письму [Текст] / Е. В. Гурьянов. – М. : Просвещение, 1959.
2. Павлов, И. П. Полное собрание трудов [Текст] : Т. 3 / И. П. Павлов. – М. : АН СССР, 1949.
3. Пяткова, В. М. Штриховой приём формирования каллиграфически правильного письма [Текст] : учеб. пособие / В. М. Пяткова. – Чита : ЧИПКРО. 2008.

КАЧЕСТВО ОБУЧЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ: УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ АСПЕКТ

РОЧЕВА И. Г., БЫЧКОВА С. И., ИСЛАМОВ Р. Г.

п. Фёдоровский ХМАО, Муниципальное общеобразовательное учреждение Федоровская средняя общеобразовательная школа № 2
с углубленным изучением отдельных предметов

В повседневности педагогических будней учителя, как правило, уделяют основное внимание школьникам, испытывающим затруднения в учебе и детям неуспешным. Но в каждом классе есть ученики одаренные, которые не меньше нуждаются и во внимании, и в индивидуальном личностно-ориентированном подходе. Любому обществу нужны одаренные люди и задача школы состоит в том, чтобы вовремя увидеть, разглядеть, поддержать каждого ребенка, развить его индивидуальность. Много лет назад был высказан тезис: «Школа должна заниматься поиском индивидуальности». Этот тезис как никогда актуален сегодня.

Тысячелетиями в общественном сознании формировались представления об одаренности.

Одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми. Корень слова «одаренность» – дар. Произнося слово «одаренность», мы подчеркиваем, что в психике человека есть нечто такое, что им «не заслужено», «не выучено», это то, что ему «даровано». Изучение особенностей развития одаренности учащихся вносит значимый вклад в распознавание всех детей. Оно позволяет более отчетливо увидеть факторы успеха мыслительного процесса.

Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности. Развитие одаренности – это всегда результат сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социальной среды. Для развития одаренности учащихся в школе создана соответствующая развивающая творческая среда, способствующая раскрытию природных дарований учащихся.

Она включает в себя следующие структурные элементы:

– своевременная диагностика интеллектуальных особенностей и способностей учащихся;

– отбор среди различных систем обучения тех методов, форм и приемов, которые способствуют развитию самостоятельности мышления, инициативности и творчества, и применение этих методов, форм и приемов;

- задание высокого мыслительного уровня;
- определение затрат времени на выполнение заданий;
- побудительно-интенсифицирующая деятельность учителя;
- активная рефлексивная деятельность педагога и учащихся.

Процесс диагностики интеллектуальных способностей взаимосвязан с отбором содержания обучения, с разнообразными видами учебных программ, имеющими свои специфические особенности.

В рамках выявления одаренных детей в школе используется комплексный подход, включающий широкий спектр разнообразных методов:

- метода наблюдения детей в различных ситуациях;
- психодиагностических тренингов и психодиагностического исследования с использованием психометрических диагностик;
- экспертного оценивания поведения детей учителями, родителями, воспитателями;
- включения детей в специальные игровые и предметно-ориентированные занятия;
- экспертного оценивания продуктов творческой деятельности детей профессионалами;
- организации различных интеллектуальных и предметных мероприятий состязательного характера;
- метода портфолио, отражающего такие аспекты в деятельности учащегося, как способности, интересы и предпочтительные стили обучения, самообучения, мышления, выражения.

Одаренность проявляется в контексте «человек – среда», и при отсутствии в среде адекватного одаренности элемента она может не проявиться. Поэтому принципиально важно конструирование многообразной, многофункциональной развивающей среды, в которой может проявиться и развиваться одаренность и которая позволяет осуществлять мониторинг этого развития.

Наиболее известные подходы к развитию одаренных детей в нашей школе сгруппированы в следующие направления:

- изменения в содержании образования (изменения в учебной программе и учебном материале), технологиях работы с ним;
- изменения в организации учебной, познавательной деятельности;

- развитие личностных особенностей;
- преодоление личностных проблем одаренных детей.
- В качестве главных механизмов в работе с одаренными учащимися учителя применяют четыре основных подхода к разработке содержания учебных программ: ускорение, углубление, обогащение и проблематизация.

Ускорение предполагает выбор индивидуальной скорости прохождения программ, освоения содержательных единиц и способов деятельности, а это требует моделирования индивидуальных маршрутов, программ и учебных планов.

Углубление – механизм, направленный на большую конкретизацию содержательных компонентов или детализацию способов деятельности, возможно сочетание того и другого. Этому соответствуют образовательные программы углубленного изучения того или иного предмета, программы факультативных, элективных курсов.

Обогащение – этот подход ориентирован на качественное содержание обучения с выходом за рамки изучения традиционных тем за счет установления связей с другими темами, проблемами или дисциплинами.

Проблематизация – этот подход предполагает стимулирование личностного развития учащихся. Специфика обучения в этом случае состоит в использовании оригинальных объяснений в поиске новых смыслов и альтернативных интерпретаций, что способствует формированию у учащихся личностного подхода к изучению различных областей знаний.

Обучение одаренных детей в условиях школы осуществляется на основе принципов дифференциации и индивидуализации (с помощью выделения групп учащихся в зависимости от вида их одаренности, организации индивидуального учебного плана, обучение по индивидуальным программам по отдельным учебным предметам). Работа по индивидуальному плану и составление индивидуальных программ обучения предполагают использование современных информационных технологий (в том числе дистанционного обучения), в рамках которого одаренный ребенок получает адресную информационную поддержку в зависимости от своих потребностей.

Занятия по свободному выбору – факультативные занятия помогают учесть различные потребности и возможности одаренных детей.

Качество подготовки учащихся к участию в интеллектуальных соревнованиях, олимпиадах, конкурсах заметно улучшается, где у учителя сложилась определенная система работы, где актуализирова-

ны инновационная направленность и потребности выявления творческих, талантливых детей.

Учителю, работающему с одаренными и высокомотивированными детьми, необходимы:

- профессиональная компетентность;
- активная научно-методическая деятельность (разработка, корректировка программ, методических указаний, публикации и т. д.);
- высокий уровень интеллектуально-духовного развития, эрудированность;
- высокая коммуникативная культура и наличие творческих способностей;
- желание работать нестандартно;
- владение современными образовательными технологиями;
- эмоциональная стабильность, целеустремленность, адекватная самооценка, умение объективно оценивать успехи одаренных людей.

Литература

1. Панютина, Н. И. Система работы образовательного учреждения с одаренными детьми [Текст] / Н. И. Панютина. – Волгоград : Учитель, 2007.
2. Амтхауер, Р. Тест структуры интеллекта [Текст] / Р. Амтхауер. – Обнинск : изд-во «Принтер», 1993.
3. Богоявленская, Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества [Текст] / Д. Б. Богоявленская. – Ростов н/Д., 1983.
4. Брюно, Ж. Одаренные дети: психолого-педагогические исследования и практика [Текст] : психологический журнал / Ж. Брюно. – 1995. – № 4.
5. Венгер, Л. А. Программа «Одаренный ребенок» [Текст] / Л. А. Венгер, О. М. Дьяченко, Н. Ф. Астаськова, Р. И. Бардина. – М. : Новая школа, 1995.
6. Ландау, Э. Одаренность требует мужества [Текст] / Э. Ландау, М. : «Академия». 2002.
7. Одаренный ребенок [Текст] М. : ООО «Связь-Принт», 2003. – № 3, № 4, № 6; 2004. – № 1, № 4.

ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ВЫЕЗДНОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ 5-7 КЛАССОВ (ОПЫТ РАБОТЫ)

ХУЖИНА Н. О., ЖУРАВЛЕВА В. Г.

г. Озерск Челябинской обл., Муниципальное общеобразовательное
учреждение лицей № 39

В конце XX века некоторые из традиционных форм внеклассной и внешкольной работы по математике: клубы веселых математиков, общества юных математиков, вечерние математические школы, слеты юных математиков, внеклассное чтение и некоторые другие, практически исчезли. А популярность других форм внеклассной и внешкольной работы по математике: стенной печати, факультативов, кружков, олимпиад, школ при вузах и т.п. во многих регионах России стала снижаться. В то же время появилось много новых форм внеклассной и внешкольной работы по математике: математические бои, регаты, турниры, карусели, нестандартные олимпиады, международные конкурсы, выездные школы и др.

В отличие от внеклассной работы, которая проводится с учащимися одной школы учителями математики (а иногда и родителями учащихся) этой же школы, внешкольная работа по математике организуется с учащимися нескольких школ какого-то региона. При этом внешкольные занятия с учащимися могут организовываться как на базе какой-то школы, вуза, Центров дополнительного образования, Домов творчества, так и на базе лагеря, санатория, базы отдыха т.п.

Внешкольная работа, прежде всего, предназначена для учащихся, уже увлеченных математикой.

В нашем «Лицее №39» г. Озерска стала традиционной Выездная многопредметная школа. Уже 13 лет школа проводится на базе детского санатория недалеко от города в конце октября. Но в работе школы принимают участие дети с 8 по 11 класс, а вот ребята 5-7 классов в это время занимались по математике дополнительно при лицее. Либо выезжали в Белорецкую математическую школу. Поэтому, учитывая опыт проведения таких школ и возраст детей, а также, основываясь на том, что на сегодняшний день Выездная школа (зимняя, весенняя, летняя) является одной из основных форм внешкольной работы с одаренными учащимися, проводимой во внеучебное время, преподавателями лицея (учитель математики, педагог-психолог, классный руководитель, учитель физкультуры) была организована Выездная математическая школа для учащихся 5-7 классов.

Основными целями данной формы внешкольной работы с учащимися являются:

- приобретение навыков решения олимпиадных задач;
- углубление знаний учащихся в некоторых разделах математики.

Основными формами проведения занятий являются лекции; семинары; практикумы и соревнования.

Выездная школа является лагерем, где школьники сочетают отдых с интенсивными занятиями. В школе один поток: математический. В задачи ВМШ входят развитие у школьников свойственного изучаемой науке стиля мышления, повышение их общей культуры, подготовка к научной деятельности, воспитание интеллигентности и порядочности. При этом:

- приоритетны активные формы учебы; в частности многие нужные теоретические результаты ученики «получают сами» через решение целесообразно подобранных задач;

- в ВМШ создается культ серьезной учебы (точнее, работы): плохо учиться, не уметь решать задачи здесь непрестижно; культивируется чувство профессиональной общности;

- каждый преподаватель является одновременно и воспитателем: неизбежное в таких условиях тесное повседневное общение преподавателей с учениками позволяет последним воспринимать стиль мышления и поведения своих учителей.

Попасть в ВМШ мог любой ученик, кто любит и умеет решать математические задачи, а также кто хочет совершенствоваться в этом умении: надо только любить математику и хотеть ею заниматься. Для самых продвинутых была создана группа «профи».

Обучение началось с диагностики уровня обученности учащихся, в качестве средства диагностики выступают тесты и олимпиады, по результатам выполнения которых все учащиеся были распределены по группам: профи, полупрофи, обычные учащиеся. Численность групп 12-15 человек. Обучение учащихся было дифференцировано по степени подготовленности учеников. При этом во главу угла ставилось обучение не фактам, а идеям и методам их применения.

Само обучение состояло из регулярных ежедневных занятий, психологических тренингов, а также проводимых во второй половине дня математических боев, консультаций, лекций, математических игр и викторин.

Методика работы преподавателей в различных группах отличалась. При этом в группах профи и полупрофи ставка делалась на индивидуальную работу. Каждому ученику выдавался лист с задачами по теме

данного занятия. Тот из учащихся, кто не успел решить некоторые из задач на занятии, решал их после занятий. Все решенные задачи отмечались в тетради у преподавателей, преподаватель вел учет решенных задач в баллах, определял победителей по каждой теме и т.п. Приоритет в решении же отдавался идеям, а не оформлению задачи. В обычных группах методика работы похожа на обычную работу учителя на уроке или занятии кружка, факультатива: объяснение преподавателя, совместное решение задач, разбор решения наиболее трудных задач у доски и т.п.

На занятиях изучался различный материал, касающийся олимпиадной тематики, например, задачи на переправы, переливания, раскраски, задачи по комбинаторике, на геометрические места точек, инварианты, графы, делимость, четность и т. п. Для подготовки к занятиям имелась большая база олимпиадных задач.

Наряду с учебой здесь и отдыхали, после обеда обязательный «тихий час», прогулки по территории санатория, спортивные мероприятия, соревнования, утренняя зарядка, первенства по волейболу, настольному теннису, шахматам и шашкам. В конце смены все учащиеся приняли участие в заключительной личной олимпиаде.

Психологическое сопровождение Выездной математической школы решало следующие задачи (было направлено на):

- создание благоприятной атмосферы, объединение всех участников ВМШ;
- создание оптимальных условий для реализации и развития познавательных, творческих способностей, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся;
- развитие коммуникативных навыков, навыков командного взаимодействия;
- развитие рефлексии учащихся.

Реализация первой задачи шло через общешкольные психологические действия, в которых участвовали все без исключения: «Цветопись настроения»; «Корреспондентский марафон»; психологические игры на активизацию и объединение; ритуалы.

В первый же день была проведена игра «Цвет моего настроения», в которую все включились. Дети с нетерпением ждали результатов диагностики настроения и заинтересовались знаниями о психологии цвета, связи эмоционального состояния и результатов деятельности. Также в первый день после ужина для всех участников были организованы игры, направленные на поднятие настроения, сплочение, а проведенный после этого «корреспондентский марафон» позволил познакомиться всем ребятам, создал дух единства, причастности к об-

щему делу. Благодаря марафону был получен интересный и занимательный массив данных о всех участниках выездной школы, который в обобщенном виде был представлен на открытии смены.

Ритуалы начала и окончания дня, ритуалы на психологических занятиях («Мы вместе...», «Спасибо, что ты рядом...» и т. д.) также объединяли ребят, создавали доброжелательную, благоприятную атмосферу.

Информация о единых мероприятиях постоянно обновлялась на стендах ВМШ.

Одна из характерных особенностей одаренных детей является превалирование индивидуальных качеств над социальными. Таким ребятам сложнее адаптироваться в обществе, они с большой неохотой идут на командное взаимодействие. Поэтому в расписание занятий были включены тренинговые занятия на развитие коммуникативных качеств и навыков командного взаимодействия.

Рассуждая о том, какие дела можно выполнить только командой, составляя портрет эффективной команды, ребята осознавали значение командного единства, командного взаимодействия для достижения более высоких результатов.

В игровых заданиях, упражнениях шла проверка сплоченности команд. В командных соревнованиях («Морское путешествие», «Математический бой», «Математический КВН» и т. д.) отрабатывалось командное взаимодействие и максимально усиливалась роль каждого, решение нестандартных задач способствовало этому.

Участвуя в тренинговых занятиях, ребята лучше узнали друг друга, получили массу положительных эмоций. Об этом свидетельствуют анкеты обратной связи и записи в рефлексивных дневниках. Развитие рефлексивных навыков проходило через рефлексивные моменты психологических занятий. С этой же целью был создан и предложен дневник ученика ВМШ. В дневнике обозначались основные события каждого дня выездной школы, и предлагалось оценить свои достижения, свой вклад в командное взаимодействие, оценить новизну и полезность занятий, выявить трудности и описать эмоции и чувства.

Результатами психологического сопровождения можно считать активную 100 % включенность учащихся во все мероприятия, высокие оценки психологических занятий участниками в обратной связи, преобладание положительного эмоционального состояния у учащихся на всех мероприятиях и на протяжении всей смены ВМШ.

ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОДАРЕННОСТИ

КИСЛЯКОВА С. С.

г. Челябинск, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования

В настоящее время еще совершенно недостаточно разработан круг вопросов о биологических факторах, создающих благоприятные условия для формирования и появления тех или иных форм одаренности. Однако совершенствование экспериментальных методов физиологии, морфологии, биохимии мозга существенно расширило представления о природных основах механизмов психической деятельности. На основе имеющихся данных можно выделить несколько направлений исследований, которые проливают свет на проблему биологических предпосылок индивидуальных различий одаренности [3].

В подавляющем большинстве этих исследований используется один из двух подходов к проблеме. Первый направлен на выявление конкретных биологических оснований, или факторов (морфологических, рефлекторных, временных и т. д.), которые могут выступать как благоприятные условия для формирования высоких способностей. Второй представляет совокупность знаний о достоверных биологических различиях между высокоодаренными и обычными людьми, тем самым, указывая на возможные биологические источники одаренности [2].

Таким образом, в центре первого подхода находятся биологические факторы (свойства, процессы), которые в силу каких-либо присущих им особенностей могут выступать в качестве задатков общих и специальных особенностей. В центре второго – люди, высокоодаренные и обычные, и задача состоит в том, чтобы установить, по каким природным особенностям они достоверно различаются между собой.

Каждый из подходов имеет свои недостатки. В логике первого из них за пределами анализа остается одаренность как целостное явление, которое может иметь не один, а несколько источников происхождения, в том числе и природных. При использовании второго подхода возникает другая опасность. В перечне качеств и особенностей, отличающих высокоодаренных людей от обычных, далеко не все может иметь равное отношение к первоисточнику одаренности. Зафиксированные в нем различия, как правило, определяются набором имеющихся в распоряжении исследователя диагностических методов, взятых более или менее обосновано. Поэтому нельзя исключить, что наблюдаемые различия могут представлять собой следствие каких-

нибудь других причин, а подлинные биологические первоисточники одаренности остаются скрытыми. На этом этапе анализа могут быть особенно полезны данные, получаемые с помощью первого подхода [3].

Таким образом, содержательно дополняя друг друга, оба подхода призваны, в конечном счете, ответить на вопрос о том, какова биологическая природа индивидуальных различий по одаренности.

Проблема детерминации одаренности является одной из самых дискуссионных в области исследования способностей и одаренностей вот уже более ста лет. Еще с конца прошлого столетия ученые, разрабатывая различные методы идентификации одаренных людей, стремились обозначить факторы, оказывающие решающее влияние в возникновении одаренности.

Условно эти факторы можно разделить на две группы: генотипические (наследственно приобретаемые) и средовые (социальные). В отдельные периоды изучения этого вопроса превалировало выделение то одной, то другой группы факторов, но все же большинство исследователей одаренностей склоняются к одновременному признанию значительной роли обеих групп факторов, отмечая при этом различную направленность и разные сферы их влияния на одаренность [8].

Существуют следующие области одаренности:

- общие интеллектуальные способности;
- конкретные академические способности;
- творческое, или продуктивное мышление;
- лидерские способности;
- художественные и исполнительские искусства;
- психомоторные способности.

Углубленные исследования привели к тому, что уже признанные виды одаренности стали рассматриваться дифференцированно. Это проявилось в возникновении новых концепций интеллектуальной и творческой одаренности. Одной из получивших признание является теория множественности видов интеллектов Ховарда Гарднера.

Существует семь видов интеллекта: каждый из них независим от других и функционирует как отдельная система по своим собственным правилам.

К выделенным семи видам интеллекта относят следующие:

1) Лингвистический интеллект – способность использовать язык для того, чтобы, стимулировать поиск или передавать информацию (поэт, писатель, редактор, журналист).

2) Музыкальный интеллект – способности исполнять, сочинять музыку (музыкальный исполнитель, композитор).

3) Логико-математический интеллект – способность исследовать категории, взаимоотношения и структуры путем манипулирования объектами или символами, знаками и экспериментировать упорядоченными образами (математик).

4) Пространственный интеллект – способности представлять, воспринимать и создавать зрительные или пространственные композиции (архитектор, инженер).

5) Телесно-кинестетический – способности формировать и использовать двигательные навыки в спорте, исполнительском искусстве, в ручном труде (танцовщица, спортсмен, механик) [4].

Исследования, проводимые особенно интенсивно во второй половине XX века при помощи метода анализа абстрактной дисперсии, позволяют определить, что значительная роль генотипа прослеживается в формировании вербального интеллекта, при этом нужно также учитывать возрастную динамику влияния генетических и средовых факторов на вербальный и невербальный интеллект. Бесспорным признается большинством авторов значительное влияние генотипа на формирование общих интеллектуальных функций. Интересным является подход Р. Пломина, который предлагает рассмотрение психических особенностей человека с позиции двух аспектов: «универсального» и «индивидуального». К числу первых относят исследования влияния депривации социальных контактов на интеллектуальное развитие. Однако в том случае, если депривации социальных контактов обеспечены условиями для нормального развития, то их индивидуальные различия не могут быть объяснены с помощью «общих» закономерностей социального взаимодействия. Остановимся на данном подходе более подробно. Р. Пломин различает три типа корреляции:

– пассивное влияние: когда члены одной семьи имеют и общую наследственность, и общую среду. В этом случае происходит неслучайное сочетание генотипа и среды;

– реактивное влияние: реакция среды на проявление различных врожденных особенностей индивида, которая может привести к формированию определенных личностных черт;

– активное влияние: индивид либо активно ищет, либо создает среду, которая наибольшей степени соответствует его наследственности.

Исследователем выдвигается предположение о том, что в ходе развития ребенка тип генотипо-средовых влияний изменяется последовательно от пассивных к активным [3].

Обязательным условием развития интеллекта является наличие врожденной способности клеток мозга объединяться друг с другом,

что обусловлено определенным генотипом. То есть генетической конституцией. Кроме того, научно доказано, что при постоянном тренинге головного мозга, например в процессе учебы, число эффективно используемых связей увеличивается, а при отсутствии такого тренинга – напротив, уменьшается. Поэтому врожденные мыслительные способности головного мозга необходимо постоянно развивать и совершенствовать в течение всей жизни.

У одаренных людей с довольно высоким уровнем интеллекта в коре головного мозга есть такие клеточные системы, в которых при генетически обусловленном выборе точек соединения с отдельными клетками мыслительные процессы могут протекать в оптимальных условиях. Следует отметить и наличие у них особых свойств памяти, обусловленных внутриклеточными обменными процессами. Накопление соответствующих восприятий связано образованием белковых структур в клетках. Если при определенной генетической предрасположенности процесс образования белка в отдельных клетках головного мозга протекает быстро и надежно, то сочетание оптимальных биохимических процессов оптимальными процессами объединения клеток может дать феномен ранней одаренности в определенной области творческой деятельности.

Кроме того, должен быть огромный внутренний импульс раскрыть свои творческие возможности. Способность отбирать из памяти нужную информацию непременно сочетается с творческой активностью. Одаренность в одной области сопровождается почти полным отсутствием интереса и каких-либо склонностей к другим областям творческой деятельности [7].

При наследовании определенных родительских признаков большую роль играет степень соответствия двух гаплоидных наборов хромосом отца и матери, характер заключенной в них информации и качество формируемых задатков. Ведь ни одна комбинация генов не похожа на другую. От одной родительской пары можно наследовать бесконечное множество различных признаков. При оплодотворении женской яйцеклетки мужским сперматозоидом происходит совмещение родительских признаков. Для того чтобы у ребенка рано проявились уникальные способности, комбинация наследственных признаков должна быть особенно удачной. Если же случайно на месте одного сперматозоида окажется другой, а на месте одной яйцеклетки – другая, то и наследуемые признаки будут другими [2].

С точки зрения генетики важное значение имеет та информация, которая заложена в генах, или, генные команды, управляющие развитием головного мозга на стадии эмбриона; особенно большое значе-

ние имеет структура участков, связывающих определенные мозговые клетки друг с другом, или синапсов, пронизывающих в дальнейшем головной мозг.

Так обеспечивается умственная деятельность человека, повышается уровень интеллекта, что в свою очередь позволяет судить о степени его дарования. Первоначально создается не множество отдельных синапсов, а лишь отдельные синаптические группы. В дальнейшем образуется огромное число связей, столь многочисленных, что они не могут храниться в генотипе – наследственной основе организма. Связи между множеством одних нервных клеток и множеством других создаются при передаче соответствующих команд на определенные участки головного мозга [4].

Таким образом, в целом, степень генетической детерминации одаренности равна примерно 40-60 %. Следует также различать направленность и область генотипического и средового влияния на формирование одаренности: в данном случае, роль генотипа неоспорима в тех случаях, когда: способность является общей, а не специальной; способность тесно связана с общим интеллектом; способность не определяет непосредственное моторно-перцептивное взаимодействие со средой; способность можно отнести к видовым признакам человека.

Особый интерес вызывают труды доктора биологических наук, профессора В. П. Эфроимсона. Он назвал пять особенностей одаренности. Многие из них достаточно хорошо изучены. Механизм действия других не до конца изучен. Прежде всего, у одаренных людей в десятки раз чаще, чем у нормальных людей встречается наследственно закрепленный повышенный уровень мочевой кислоты в крови. Мочевая кислота по своей химической природе очень близка к таким известным стимуляторам умственной деятельности, как кофеин и теобромин [8].

Следующая особенность – редчайшая, но также передающаяся по наследству синдром Марфана, который встречается один раз на тысяче или даже десятке тысяч людей. Для этого синдрома характерны очень длинные, тонкие конечности при относительно коротком худощавом теле; очень крупные кисти рук и стопы, аневризм аорты и усиленный выброс катехоламинов, которые участвуют в обмене веществ и приспособительных реакциях организма. Особенно мощный выброс катехоламинов происходит при стрессах – сильном психическом и физическом напряжении, что позволяет организму достигать огромного уровня физических и психических нагрузок. Одаренные

обладатели синдрома Марфана отличаются огромной энергией и способностью к напряженному, интеллектуальному длительному труду.

Следующая особенность – это наследственный синдром Морриса, а также близкое к нему по механизму биологического действия повышенное содержание мужских половых гормонов – андрогенов. Синдром Морриса – «тестикулярная феминизация», вызванный мужским набором хромосом.

Еще одна особенность менее изучена. Речь идет о гораздо чаще встречающихся среди гениев большой или даже огромной высоте лба. Скорее всего, это лишь внешнее проявление каких-то особенностей строения, морфологии мозга. Однако профессиональная ориентация и одаренность человека не связаны с массой мозга. Но то, что высоколобые среди гениев встречаются гораздо чаще, чем среди обычных – это факт [5].

При анализе особенностей клеточного строения коры больших полушарий обнаружено, что индивидуальным особенностям психической деятельности соответствует определенные соотношения в развитии проекционных и ассоциативных областей. Так, постмортальные исследования мозга людей, которые обладают выдающимися способностями, демонстрируют связь между спецификой их одаренности и морфологическими особенностями мозга, в первую очередь – с размерами нейронов в так называемом рецепторном слое коры. Например, анализ мозга выдающегося физика А. Эйнштейна показал, что именно в тех областях, где следовало ожидать максимальных изменений (передние ассоциативные зоны левого полушария, предположительно отвечающие за абстрактно-логическое мышление), рецептивный слой коры был в два раза толще обычного. Кроме того, там же было обнаружено значительно превосходящую норму число так называемых глиальных клеток, которые обслуживали метаболические нужды нейронов.

Предполагается, что столь неравномерное развитие мозга связано с перераспределением его ресурсов (медиаторов, нейропептидов и т. д.) в пользу наиболее интенсивно работающих отделов. Особую роль здесь играет перераспределение ресурсов медиатора ацетилхолина. Холинэргическая система мозга, в которой ацетилхолин служит посредником проведения нервных импульсов, по некоторым представлениям, обеспечивает информационную составляющую процессов обучения. Эти данные свидетельствуют о том, что индивидуальные различия человека, по-видимому, связана с особенностями обмена веществ в мозге [2].

Вопрос о том, как влияют генетические особенности на формирование индивидуализированности мозга, пока остается открытым. По-видимому, в формировании этих морфологических характеристик играют генетические факторы. Например, отмечается семейное сходство в рисунке борозд коры мозга. Кроме того, при сравнении мозга близнецов обнаружено довольно значительное сходство морфологических особенностей, причем в левом полушарии больше, чем в правом.

Таким образом, существует ряд морфологических критериев, характеризующих различия в строении мозга у разных индивидов и в определенной степени – особенности индивидуальной и психической деятельности. К таким морфологическим параметрам относятся общая объемная фракция нейронов и глии, средние показатели профильного поля пирамидных нейронов коры, нейронный состав отдельных цито-архитектонических полей, клеточная плотность. Выраженность индивидуальной вариабельности в левом и правом полушариях различная, что также характеризует особенности морфологического базиса индивидуальной психической деятельности мозга человека [6].

Проблема функциональной специализации полушарий в познавательной деятельности человека хорошо изучена. Общеизвестно, что аналитическая, знаков опосредованная стратегия познания характерна для работы левого полушария, синтетическая, образно опосредованная – для правого. Естественно, что функциональные свойства полушарий, а точнее та или иная степень их индивидуальной выраженности и особенности соотношения между ними, являются внутренними условиями своеобразия умственной одаренности, а также некоторых видов специальной одаренности (лингвистической, пространственной) [8].

Так предполагается, что чем лучше человек с доминированием левого полушария (праворукий), использует особенности своего правого полушария, тем больше его возможности:

- одновременно обдумывать разные вопросы;
- привлекать больше мозговых ресурсов для решения интересующей его проблемы;
- одновременно сравнивать и противопоставлять свойства объектов, вычленяемые познавательными стратегиями каждого полушария.

«Левополушарные» формально-логические компоненты мышления так организуют любой знаковый материал, что создается строго упорядоченный и однозначно понимаемый контекст. При его формирования их всех реальных и потенциальных связей между многогран-

ными предметами и явлениями выбирается несколько определенных, не создающих противоречий и укладывающихся в данный контекст.

Функция «правополушарных» компонентов мышления – одномоментное схватывание большого числа противоречивых с точки зрения формальной логики связей и формирование за счет этого целостного и многозначного контекста. Преимущества такой стратегии мышления проявляется в тех случаях, когда информация сложна, внутренне противоречива и не может быть сведена к однозначному контексту [1].

Наряду с этим существуют традиционные и разработанные методы неинвазивного изучения функциональной активности мозга. Речь идет о методах регистрации биоэлектрической активности мозга, в первую очередь коры больших полушарий. Методы регистрации энцефалограммы и вызванных потенциалов позволяют зарегистрировать активность отдельных зон коры больших полушарий, оценить индивидуальную специфичность этой активности как качественно, так и количественно и применить к полученным результатам генетико-статистический анализ. По совокупности таких данных можно судить о роли генетических факторов в происхождении индивидуальных особенностей активности отдельных областей коры, как в состоянии покоя, так и в процессе деятельности [4].

Последняя особенность – это отличающая многих одаренных людей особенность их нервной системы – гипоманиакальная депрессия, иногда доходящая до психической патологии. Механизм этого фактора не совсем понятен, но это связано с общей трудностью изучения протекания психических процессов у человека.

Хорошо известно, что среди психических заболеваний одним из распространенных является маниакально-депрессивный психоз. Менее известно, что кроме болезни, существует особый тип конституции, который принято называть циклотомией. Циклотомии характеризуются более или менее регулярным чередованием разных фаз настроения, физического и психического тонуса [5].

Итак, большинством исследователей признается активное взаимодействие генотипических факторов на развитие одаренности в двух направлениях: во-первых, генотип определен некий теоретически существующий предел развития способностей, во-вторых – индивидуальный темп развития. Однако это обстоятельство не следует рассматривать в качестве признания фатальной предопределенности результатов развития, поскольку данные, получаемые в ходе различных психофизиологических исследований, свидетельствуют не о насле-

дуемости той или иной характеристики, а лишь о роли наследственности ее межиндивидуальных различий [3].

Литература

1. Брагина, Н. Н. Функциональная асимметрия человека [Текст] / Н. Н. Брагина, Т. А. Доброхотова. – М., 1988.
2. Ильин, Е. П. Дифференциальная психофизиология: (Возможности человека и свойства нервной системы) [Текст] : учеб. пособие / Е. П. Ильин. – Челябинск, 1991.
3. Кадыров, Б. Р. Способности и склонности: Психофизиологические исследования / [Текст] Б. Р. Кадыров. – Ташкент, 1990.
4. Лейтес, Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: избранные труды [Текст] / Н. С. Лейтес. – М. : Моск.псих.-соц. ин-та; Воронеж : Модэк, 2003.
5. Матюшкин, А. М. Загадки одаренности [Текст] / А. М. Матюшкин. – М., 1993.
6. Симонов, П. В. Диалектика активности и реактивности в интегративной деятельности мозга [Текст] / П. В. Симонов. – М., 1986.
7. Штерн, В. Умственная одаренность: психологические методы испытания умств. одаренности в их применении к детям шк. возраста [Текст] / В. Штерн. – СПб. : Союз, 1997.
8. Эфроимсон, В. П. Педагогическая генетика: научно-техническая революция и биосоциальные проблемы формирования и развития личности [Текст] / В. П. Эфроимсон. – М. : Тайдекс и Ко, 2003.

ВНУТРИФИРМЕННОЕ ОБУЧЕНИЕ ПЕДАГОГОВ – КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

ТАЗЕЕВА Л. З.

с. Халитово Челябинской обл., Муниципальное общеобразовательное учреждение Тахталымская средняя общеобразовательная школа

Образование сегодня становится фундаментальным условием и одновременно средством безопасности и развития всех других сфер социума. Проблема повышения квалификации педагогов особенно актуальна во времена перемен, когда пересматриваются сложившиеся нормы, принципы, устои, структуры, системы и т.д. На протяжении последних десяти лет идёт коренная перестройка системы образова-

ния в России, охватывающая все уровни: дошкольный, школьный, вузовский, послевузовский. Качество и уровень жизни в стране определяются именно профессионализмом кадров. Это в первую очередь относится к образовательной сфере, потому что именно здесь готовят специалистов для всех социальных областей.

Современную парадигму российского образования отличает ряд общих постулатов, а именно: от послушания к инициативности; от знаний к компетенциям; от образования на всю жизнь к образованию через всю жизнь.

Перспективное развитие образования связывается не только и не столько с внедрением инновационных подходов к содержанию образования и образовательным технологиям, сколько с повышением уровня профессиональной компетенции учителя.

Существуют разнообразные трактовки понятия «профессиональная компетенция» учителя в педагогической литературе. Так, В. А. Сластенин пишет, что профессиональная компетенция учителя выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности. Другие авторы рассматривают «профессиональную компетенцию» как «личные возможности и опыт специалиста, его готовность принимать оптимальные решения».

Средством реализации повышения социального статуса и профессионального уровня педагогических работников является аттестация педагогических кадров, цель которой – стимулирование роста профессионализма и продуктивности педагогического труда. В последнее время одной из распространённых форм аттестации является конкурс «Учитель года». Этот конкурс стал основной формой проведения аттестации педагогов МОУ «Тахталымская СОШ» села Халитово. Он проходит в несколько этапов: показ открытых уроков и мероприятий, самоанализ уроков, самопрезентация, где педагоги рассказывают о своей работе, знакомят своих коллег с проблемами, над которыми они работают. И завершающий этап – проведение уроков на коллегах. На этом заключительном этапе подводятся итоги конкурса, где присутствует районная комиссия. Надо отметить серьёзное отношение педагогов школы к подобному конкурсу, так как это огромный труд и оценка профессиональной деятельности конкурсантов.

Общей чертой этих конкурсов является их соревновательный характер. Подтверждает этот вывод обращение к словарю под редакцией С. И. Ожегова: «Конкурс – это соревнование, имеющее целью выделить наилучших участников, наилучшие работы». Следовательно, победители педагогических конкурсов – это учителя, выигравшие

в профессиональном состязании среди участников этого состязания. Таким образом, победитель педагогического конкурса – это не абстрактный абсолютный эталон профессионального мастерства, а только лучший среди тех, кто принимал участие в конкретном конкурсе.

Специфика достижения победы в обсуждаемых конкурсах имеет принципиальное организационное отличие. В одном случае для экспертизы заочно предъявляется только пакет документов, в другом случае – учитель вместе с предъявлением пакета заочно подготовленных материалов лично участвует в ряде конкурсных заданий.

Общей чертой рассматриваемых конкурсов является не только выявление уровня профессиональной зрелости претендента, но и определение уровня социальной и гражданской зрелости участников конкурса.

Во время любого педагогического конкурса деятельность учителя подвергается экспертизе. Учитель сталкивается с процедурой педагогической экспертизы во время процедуры аттестации с целью присвоения квалификационной категории.

Необходимо отметить, что педагогические конкурсы – это те конкурсы, на которых не может быть проигравших. Да, конкурса не может быть без устремлённости к победе, обострённого чувства неудовлетворённости в случае менее успешного, чем ожидалось, выступления. Но абсолютно точно, что вынесенная на общественный суд система работы учителя, его программа, методы и приёмы не могут быть проигрышными, так как результаты анализа его опыта экспертами и коллегами – это новый этап его профессионального роста. И доказывает этот вывод тот факт, что часто после окончания конкурса учителя приступают к написанию статей, обобщению передового эффективного опыта.

Многие учителя занимают активную жизненную позицию, участвуя в различных конкурсах муниципального, областного, регионального и всероссийского значения, активно внедряя инновации в образовательный процесс, повышая тем самым имидж школы.

Важное место в системе педагогической деятельности занимают семинарско-практические занятия, цель которых заключается, как известно, не только в обсуждении теоретических положений, но и в формировании определённого набора профессионально значимых умений.

Методические объединения учителей – предметников работают над внедрением в воспитательно-образовательный процесс современных педагогических технологий (метод проектов, учебно-поисковой деятельности), выносят методические материалы на обсуждение на

педагогические советы, круглые столы, семинары, общешкольные родительские собрания. Результаты этой работы представляются педагогической общественности на научно-практических конференциях, семинарах МО, активно внедряются в образовательный процесс. Учителя имеют публикации научно-методического характера в педагогических изданиях. Всё это способствует росту профессионализма педагогов.

Невозможно представить себе успешное функционирование школы без хорошо организованного просвещения педагогов. Постоянное совершенствование педагогического мастерства учительских кадров осуществляется через курсовую систему повышения квалификации и дистанционное обучение.

Дистанционная форма обучения позволяет предложить педагогам для повышения квалификации передовые и оригинальные авторские методики из «первых рук» вне зависимости от места проживания слушателей. Так, многие учителя нашей школы обучились по программам Педагогического университета «Первое сентября» и после прохождения курсов получили свидетельства о повышении квалификации. Также учителя школы прошли дистанционное обучение при ГОУ ДПО ЧИППКРО. После прохождения курсов учителя внедряют знания и умения, приобретённые во время обучения, в учебный процесс.

Организация дистанционного обучения на практике предполагает комбинирование различных форм получения знаний и опыта посредством совместных усилий, что в свою очередь предполагает долгосрочное планирование, согласованные действия факультетов и отделений. Результативность программ обучения определяется регулярной поставкой учебных материалов обучаемым и столь же регулярным контролем результатов в виде проверочных работ, тестов, экзаменов. Внутрифирменное повышение квалификации педагогов организуется разными способами (командировки, профессиональное развитие, проектная работа, курсы, семинары, экскурсии, развивающая деятельность и т.д.).

Наряду с другими школами области, которые становятся участниками педагогических экспериментов, также способствующих повышению квалификации педагогов, в МОУ «Тахталымская СОШ» третий год работает экспериментальная площадка по теме «Формирование учебно-познавательной мотивации учащихся сельской школы в условиях ИКТ – насыщенной образовательной среды». Состоялась открытая научно-практическая конференция педагогов района на эту тему. Участие в ней принимали представители управления образова-

ния, делегации школ района, а сама конференция прошла под руководством доктора педагогических наук, доцента, крупного специалиста в области управления повышением квалификации руководителей образовательных учреждений Д. Ф. Ильясова. В рамках данной темы педагоги школы подробно делились опытом работы. Педагогические исследования в рамках эксперимента предполагают теоретический анализ, анкетирование, статистические методы анализа эксперимента и т.д. Эксперимент состоит из нескольких этапов: на первом этапе педагоги освоили проблемы исследования, на втором - разработали методики, а на третьем - будет проверяться уже эффективность системы в условиях реального учебного процесса.

Стратегией профессионального нового поколения педагогов является методика портфолио как рефлексивная модель подготовки и повышения квалификации. Ценность портфолио в том, что он служит инструментом воспитания вдумчивого учителя-практика и является творческим элементом в модели профессионального роста. Профессиональный электронный портфель учителя – это организованная коллекция работ, которая демонстрирует его усилия, прогресс и достижения. Портфель имеет два основных компонента: документацию преподавательской деятельности и анализ накопленного опыта. Главная цель создания электронного портфеля в позитивной рефлексии. Развитие навыков рефлексии способствует умению анализировать педагогическую ситуацию в динамике её развития, конкретизировать педагогические задачи, аргументировано излагать свою точку зрения.

Учитель работает над портфелем на разных ступенях своей профессиональной биографии от студенческого периода до квалифицированного уровня. Использование информационно-коммуникационных технологий в создании профессионального электронного портфеля значительно увеличивает интерактивные и презентационные возможности его применения в качестве инструмента педагогического мониторинга.

В соответствии с одной из общепринятых классификаций можно выделить следующие виды электронного портфеля:

1. Портфель развития – собирается в процессе работы или учёбы с целью оценки прогресса и накопления опыта в течение определённого времени;
2. Отчётный портфель – свидетельствует о достижении определённого результата при завершении работы над проектом;
3. Демонстрационный портфель – это коллекция лучших работ учителя. Данный портфель используется для интервью при приёме на работу или для участия в профессиональном конкурсе.

Информационные и коммуникационные технологии трансформируют стандарты профессиональной компетенции и требуемый уровень критического мышления, поэтому электронный портфель (компьютерная грамотность + рефлексия) является средством карьерного роста и показателем профессиональной культуры современного учителя.

Особенностью времени является информационный взрыв. Непрерывное обновление, вторжение информации во все сферы жизни и деятельности. Человеку теперь нельзя не учиться, а педагогу тем более. Значит задача педагога – постоянно повышать свою квалификацию и подтверждать свою компетентность.

КРАЕВЕДЧЕСКАЯ РАБОТА В ШКОЛЬНОМ МУЗЕЕ

ГАЙНЕТДИНОВА В. Г.

с. Халитово Челябинской обл., Муниципальное общеобразовательное учреждение Тахталымская средняя общеобразовательная школа

В последнее время неуклонно возрастает роль краеведения в учебной и внеучебной деятельности. Это относится, как и дисциплинам гуманитарного, так и естественнонаучного цикла, и связано с введением в соответствии с Законом РФ «Об образовании» национально-регионального компонента школьного образования. Применительно к истории как учебному предмету это означает: историческое краеведение стало его обязательной составляющей.

Говоря о краеведении в школе, следует в первую очередь помнить уровни познавательной краеведческой работы учащихся:

1) Во-первых, получение учащимися «готовых» знаний о крае со слов учителя, из учебных пособий и сообщений средств массовой информации.

2) Во-вторых, это самостоятельное приобретение знаний, обеспечивающее условия для более активной познавательной работы учащихся (когда они в процессе учебного исследования делают открытия для себя). Источниками таких знаний могут быть, кроме учебных пособий, научно-популярная литература, публикации в местной и центральной периодической печати, материалы школьных и государственных музеев, ресурсы Интернета.

3) Третий уровень – изучение школьниками истории родного края в ходе углубленного исследовательского поиска, представляющего научный интерес. В этом случае ученики выступают в роли

юных ученых-исследователей. Обычно это члены краеведческих кружков и ученических научных обществ, слушатели факультативов.

Первый из этих уровней является главным, единственным в начальных классах. Для основной школы характерны первый и второй уровни. В старших классах 9-летней школы и в средней школе возрастает удельный вес краеведческой работы, характерный для третьего уровня. Всем известно, что огромен потенциал исторического краеведения, который способствует развитию у учащихся любви к Отечеству, к своей земле, родному дому, семье. Не зря говорят, что краеведение – это краелюбие. «Краеведение возбуждает интерес и воспитывает уважение к истокам нашим. Его воздействие велико и на разум наш, и на душу», - считал С. О. Шмидт.

Занятие краеведением помогает юным исследователям глубже уяснить положения: история – это история людей; корни человека – в истории и традициях своей семьи, своего народа, в прошлом родного края и страны.

Кроме того, краеведение способствует решению задач социальной адаптации воспитанников школы, формированию у них готовности жить и трудиться в своем селе, родном крае, участвовать в их развитии. Эта одна из актуальных социально-педагогических задач нашего времени.

Разнообразны формы и содержание краеведческой работы в школе. Сейчас настало время, когда крайне необходимо задуматься над тем, в каком направлении идти школьному краеведению. Двигаясь вперед, очень полезно оглянуться назад и посмотреть по сторонам – в поисках того, что интересно и перспективно. Одной из форм работы по краеведению считают музей, ибо краеведческие материалы составляют обычно основу школьных музейных экспозиций.

Музеи – это хранители Памяти, а историческая память важна и необходима во все времена и в любом государстве, особенно в трудные, переломные моменты истории, она всегда живет в народе и проявляется только в минуту испытаний. Именно такой период переживает сегодня наша страна, когда вопросы воспитания исторической памяти вышли на первый план.

Результативной считают деятельность школьных краеведческих музеев как развивающейся системы при условии реализации следующих моментов:

- наличие достаточной совокупности элементов системы;
- каждый элемент выполняет свою функцию;
- существует взаимодействие элементов;
- система управляема.

Отвечает ли этим требованиям наш историко-краеведческий музей, возникший в далеком 1987 году. Да, я считаю, – отвечает.

Во-первых, школьный музей обладает совокупностью элементов:

- это и наличие коллекции музейных предметов, систематизированных и оформленных в музейных документах;
- наличие эстетически оформленной экспозиции, отражающей все направления поисковой работы;
- помещение музея, позволяющее организовать фондовую, экспозиционную и экскурсионную работу и проведение массовых мероприятий;
- работающий актив в форме Совета музея, в который входят группа поиска, группа экскурсоводов, оформительская группа, группа переписки и общественных связей, педагоги, ветераны труда и войны.

Все эти группы взаимодействуют между собой и работают по программе, сочетающей программу движения «Отечество» с авторским вариантом.

Во-вторых, каждый элемент системы выполняет свою функцию: поисковые группы – поисково-собрательскую работу по пополнению фондов музея, фондовая группа обрабатывает собранный материал, экспозиционная группа разрабатывает планы новых экспозиций на материале результатов поисковой работы, группы экскурсоводов – экскурсии по разной тематике, группа переписки осуществляет связь с ветеранами, общественными и государственными организациями.

В-третьих, каждый элемент системы взаимодействует с другими элементами. Взаимодействие проявляется ярко, когда актив музея готовит массовые мероприятия. Конечно, стержнем является Совет музея, который подводит итоги деятельности на отчетных конференциях.

Основным направлением работы историко-краеведческого музея «Искатель» являются:

- этнография;
- родословие;
- летопись родного края;
- военная история края;
- поиск;
- история школы;
- земляки;
- школьный музей.

Направление этнографии предполагает изучение материальной и духовной культуры народов, их семейного и общественного быта, хозяйственной деятельности.

Украшает отдел этнографии предметы материальной культуры, национальная одежда, украшения, утварь, орудия труда, оружие, предметы быта. Воспроизведен облик национального жилища башкир – юрты со всем внутренним убранством.

Гордостью музея являются ткацкий станок, часы импортного производства (XIX), самовар фирмы «Придворные поставщики» (конец XIX), хлеб, испеченный по рецепту блокадного Ленинграда в 1989 году ветераном Великой Отечественной войны Н. И. Клиниковой и многое другое. Силами учащихся разных лет с помощью населения в музее собрано более 1000 подлинных вещественных и письменных экспонатов. Юные краеведы собирают сведения о национальных обрядах, праздниках, народных приметах: так пополняется фонд музея не только предметами материальной, но и духовной культуры.

Родословие, я считаю, наиболее доступной и увлекательной формой приобщения учащихся к поисково-исследовательской работе, способом мотивации и познавательной деятельности учеников является изучение ими истории семьи. Рассказы и воспоминания родных – живых свидетелей, очевидцев и участников событий – оживляют историю, приближают ее к ребенку, позволяют прикоснуться к исторической эпохе, почувствовать ее уникальность.

Работая над родословием, учащиеся связывают его с историей села, родного края и наоборот, занимаясь историей края, они возвращаются к фактам истории села. Так, на основе принципа маятника (или челнока), юные исследователи составили генеалогию рода Мухамедьяровых, рода уникального в своем роде, и сумели связать его с историей села, края и страны, установив, что в роду есть представители, которые в 1891 году встречались с цесаревичем Николаем Александровичем (Николай II) во время его кругосветного путешествия, участники Первой мировой и гражданской войн, строители новой жизни. Люди талантливые: поэты, умельцы-самородки, военные, государственные служащие, репрессированные с ярлыком «враг народа», 8 из 11 участников Великой Отечественной войны погибли, труженики тыла и послевоенного восстановления.

В ноябре 2007 года председатель Совета музея Лия Гайнетдинова, представитель рода Мухамедьяровых, на конференции, организованный движением «Отечество» в Челябинске в номинации «Родословие» стала дипломантом и награждена медалью. В январе 2007 года на телеканале БСТ прошла передача о поэте Хае Мухамедьярове с уча-

ствием членов Совета музея, а в марте 2009 года работа «Род Мухамедьяровых в истории страны» была представлена на IV гуманитарно-просветительской конференции в городе Казани.

По принципу спирали в течение нескольких лет идет работа над смешанным родословием Гаиткуловых и Курмановых. Исследователи, привлекая новые факты и события, постепенно переходят от генеалогической схемы к росписи, то есть составляют картотеку о представителях рода по плану: годы жизни, годы учебы, место работы, трудовые достижения и т.д.

Надеюсь, работа над родословным древом, сохранение семейных реликвий, будет способствовать повышению престижа семьи, поможет воспитать чувство гордости за своих предков, укрепит родственные связи.

История каждого края по-своему уникальна. Имея много общего с регионами, она носит свои специфические черты. Поэтому необходимо выявить особенности природы, истории, культуры, экономики родного края. В рамках этой тематики мы решили уделить особое внимание малоизвестным историческим фактам, чтобы воссоздать общую картину истории края.

Особым направлением в реализации данной программы является систематическая работа по фиксированию событий современности. Ибо опыт показывает, что происходившие сегодня события через сравнительно короткое время начинают стираться из памяти людей, исчезают источники, связанные с этими событиями. Если не фиксировать события или явления «по горячим следам», то позже их изучение потребует много сил и средств. Поэтому фиксация этих событий является актуальной задачей «если не мы, то кто» считают юные исследователи.

Сбор информации по истории края идет по следующему плану:

- дата появления населенных пунктов и их первые основатели;
- топонимика нашей местности;
- история становления населенных пунктов;
- известные люди, прославившие свою малую Родину;
- наше село в годы военных испытаний;
- моя малая Родина и современность.

Сбор фотографий и их описание, интервьюирование участников событий и очевидцев, работа в архивах, сбор редких письменных источников, относящихся к природе и истории края, формирование банков краеведческих данных привели к написанию истории населенных пунктов по Халитовскому сельскому поселению:

- с. Халитово – центральная усадьба сельского совета;

- д. Кунакбаево – родина поэта Хая Мухамедьярова;
- д. Мансурово – единственная деревня, основанная племенем «катай» в составе сельского совета;
- д. Бараково – имеет три названия: Бараково, Карасур, Буксаево.

Работа по этому направлению продолжается.

История нашего края велика и благодатна. Она непрерывно развивается и движется вперед. И каждое новое поколение по-своему, своими руками будет возводить на этой земле новые строения, памятники, отражающие особенности времени.

Поэтому наша святая обязанность – взять из прошлого огонь, а не пепел, нести его чистым и ярко горящим. Это наш долг и перед прошлым, и перед будущим. Ведь патриотом является не только тот, кто совершает подвиг на войне, но и тот, кто свято чтит и помнит не только прошлое, но и думает о будущем своей страны.

Наша задача любить свой край!

Как мне кажется – это начинается от любви к матери, к отцу, к предкам – вот первая школа воспитания чувства долга перед самым дорогим и священным – Родиной.

Исторически сложилось так, что прошлое нашей Родины неразрывно связано с военным делом. Начиная с самого отдаленного периода, наша страна была вынуждена вести борьбу с внешним врагом.

Многие исторические события и имена выдающихся полководцев вошли в историю края. Но зачастую современники понятия не имеют о тех событиях, которые происходили в нашей местности, или о подвигах, которые совершали наши земляки.

Наш Халитовский сельский совет Кунашакского района Челябинской области – частица Великой страны, здесь живут разные народы нашей многонациональной Родины, которые вместе пережили много славных и драматических событий. Юные исследователи установили имена участников Отечественной войны 1812 года, награжденных серебряной медалью: «За взятие Парижа 19 марта 1812 года», «В память войны 1812 года».

Это 16 наших предков, которые сражались в составе 19 башкирского полка 3 кантона.

В гражданской войне получил первое боевое крещение будущий герой Сталинградской битвы В. Чуйков в борьбе против Врангеля. Имена В. Чуйкова, К. Ворошилова, Г. Жукова связаны с историей нашего края.

Основную часть военной тематики в исследовательской деятельности занимает история Великой Отечественной войны. Докумен-

ты времен Великой Отечественной войны, письма фронтовиков, фотографии, личные вещи, записи воспоминаний участников войны являются основным источником для изучения данной темы краеведческими средствами и для показа вклада нашего края в Великую Победу.

Юные краеведы с помощью ветеранов составили список участников войны по 14 населенным пунктам Халитовского сельского совета (столько было в годы войны), определили количество без вести пропавших и установили места их захоронений (подтверждено данными архива Кунашакского райвоенкомата).

В 1990 году (к 45-летию Победы) в краеведческом музее была составлена Книга Памяти.

Таблица 1

Книга Памяти

Год	Ушло на фронт	Погибло	Из них без вести пропало	Места захоронений
1987	535	301	158	148
1990	732	468	158	148
2009	772	508	170	174

Работа поисковых групп в классах по сбору материала о наших земляках – участниках боев за города-герои и города воинской доблести завершилась конференцией, посвященной 65-летию Великой Победы.

Поисковая работа продолжается дальше. На данном этапе юные краеведы принимают посильное участие в издании районной Книги Памяти.

К 60-летию Победы Совет музея и юные краеведы школы составили ленту из платочков с вышитыми именами погибших воинов (468 солдат). И эта акция «Платочек» стало традицией, Каждый год 9 мая как бы проходят в строю с живыми и воины, не вернувшиеся с фронта. Этот ритуал становится величаво-трагическим под музыку песни «Журавли». Эффект потрясающий и никого не оставляет равнодушным.

Каждый человек проходит через школу. Поэтому магистральной темой краеведческой работы стала тема «Школьная страна». Школа хранит память об учениках и учителях. Собранные в школе материалы со временем становятся бесценными свидетельствами ушедшей эпохи.

Наша Тахталымская средняя общеобразовательная школа – вторая по величине в Кунашакском районе, которая в 2008 году отметила свой юбилей: 80-летие как начальная школа; 60-летие как семилетняя школа; 50-летие как средняя школа. Школа богата своими традициями.

Но время неумолимо: прекрасные люди стареют и уходят от нас. Поэтому наша задача сохранить память о тех, кто создавал и развивал образование, сохранить преемственность поколений, воспитывать чувства уважения к учителю, старшему поколению, гордость за свою родную школу.

Музей к полувековому юбилею школы преподнес подарок – написана «История Тахталымской средней школы».

Альбомы о выпускниках, «Ветераны педагогического труда», материалы о педагогических династиях пополняют фонд раздела «Школьная страна».

Главное, конечно, что предметом исследований является жизнь людей, изучение конкретных судеб.

В первую очередь «близких» людей – земляков, изучение их повседневности. Наш музей в течение нескольких лет участвует в районных и областных конкурсах «Старые фотографии рассказали». О чем они говорят? В чем их ценность? Исследуя старые фотографии, определяют сословную принадлежность человека, особенности моды, причесок. Через внешний вид исследователи пытаются понять души, помыслы, то есть понять эпоху. Таким образом, старые фотографии для нас – это уникальная летопись жизни, лица минувшего века. Так, через конкретного человека, через семью мы познаем свою малую родину, тесно связанную с историей страны. В 2007 году проект по старым фотографиям на тему «Мои предки» был представлен на конференции «Уральские прикрасы» в Чебаркуле и отмечен Дипломом II Степени, а в мае 2009 года состоялась презентация проектов по старым фотографиям в областном доме творчества (ОДТ), а исследовательская деятельность юного краеведа Гайнетдиновой Лии была высоко оценена и имя ее включено в энциклопедию «Одаренные дети – будущее России» и она награждена Дипломом редакции энциклопедии «Лучшие люди России» и медалью «Одаренный ребенок».

Исследовательские проекты о ветеранах войны и труда, о ветеранах-педагогах и их достойных учениках, о замечательных людях края привели к оформлению новой экспозиции в музее «Поколение XX века». Работа краеведческого музея имеет учебно-педагогическое назначение. Материалы музея используются на классных часах, общественностью и студентами. Музей стал поистине поисково-творческой

лабораторией. В 2006 году музей награжден Дипломом IV областного конкурса школьных музеев, посвященного 60-летию Победы в Великой Отечественной войне. В 2009 году – Грамотой Министерства образования и науки Челябинской области за плодотворную работу по сохранению исторического и культурного наследия Челябинской области и активное участие в смотре-конкурсе музеев образовательных учреждений, посвященном 75-летию образования Челябинской области и 65-летию Победы в Великой Отечественной войне 1941-1945 годов.

В 2009 году музей получил «Свидетельство» и зарегистрирован в центре детско-юношеского туризма и краеведения Министерства образования РФ.

За 20 с лишним лет существования музея через него прошло много ребят. Далеко не все они стали историками, но заряд оптимизма, полученный в музее, интерес к большому делу, сопричастность к которому они ощутили, еще будучи школьниками, наверняка, сохранили и по сей день.

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

А

Акимова В. А. 16
Алякина Л. А. 67
Арзамасцева О. В. 137

Б

Барышников Е. Н. 3
Бережная Е. А. 278
Бражкина Т. М. 115
Бычкова С. И. 292

В

Войниленко Н. В. 208, 224

Г

Гайнетдинова В. Г. 313
Грязева-Добшинская В. Г. 161
Гула Т. М. 281

Д

Дворниченко Н. Ю. 139
Демчук Л. А. 180
Дмитриева Е. И. 205

Е

Ефремова М. П. 145

Ж

Жук И. П. 285
Журавлева В. Г. 296

И

Исламов Р. Г. 292

К

Калабекова С. В. 23
Капустин В. С. 194
Кислякова С. С. 300
Козырева Н. А. 149

Корчажкина О. М. 91
Котова Т. Н. 153
Кривошеева О. Р. 35
Кривошеева Е. Н. 118

Кривошеев С. К. 118
Кудинов В. В. 255
Кузнецова Т. С. 248
Кулакова Т. В. 122

Л

Лебедева М. А. 262
Лемберг С. Н. 186
Ленкова А. А. 265

М

Маткова Л. В. 35
Мелкомукова И. Ш. 88
Морозова Е. Л. 230

Н

Нагрелли Е. А. 197
Насретдинова Т. М. 194
Нижегородова Л. А. 271
Никитин Г. Р. 212
Никитина Г. В. 111

О

Олефир С. В. 236
Орлова Л. Б. 78

П

Панова Л. Н. 201
Плешакова О. А. 216
Попикова Н. Ю. 175
Попова С. Л. 115
Пяткова В. М. 288

Р

Резанович И. В. 28
Романов Е. П. 43
Романова М. В. 51
Ромицына Е. Г. 108
Рочева И. Г. 292
Русина Н. В. 126
Рябышева Е. В. 99

С

Сафонова Г. В. 10
Селиванова Е. А. 244
Семиздралова О. А. 99
Сидоров В. В. 130
Синтяева Г. А. 74
Спиридонова А. В. 84

Т

Тазеева Л. З. 308
Тараданов А. А. 170

Тележенко О. С. 248
Толстоухова В. А. 197
Трофимова В. В. 94

Ф

Филимонова А. В. 234
Фирсова Л. Е. 71

Х

Халецкая И. Б. 157
Хужина Н. О. 296

Ч

Чернова Е. В. 220

Ш

Шевцова А. М. 59

Я

Янгичер Н. С. 252

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АКИМОВА В. А., преподаватель кафедры управления образованием Института развития образования, г. Ханты-Мансийск.

АЛЯКИНА Л. А., ст. преподаватель кафедры информационных систем Чувашского государственного университета им. И. Н. Ульянова, г. Чебоксары.

АРЗАМАСЦЕВА О. В., преподаватель информатики Братского педагогического колледжа № 1, г. Братск Иркутской обл.

БАРЫШНИКОВ Е. Н., канд. пед. наук, зав. кафедрой социально-педагогического образования Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург.

БЕРЕЖНАЯ Е. А., преподаватель физической культуры Братского педагогического колледжа № 1, г. Братск Иркутской обл.

БРАЖКИНА Т. М., Почетный работник среднего профессионального образования РФ, директор Кудымкарского педагогического колледжа, г. Кудымкар Пермского кр.

БЫЧКОВА С. И., Заслуженный учитель РФ, зам. директора Муниципального образовательного учреждения Федоровская средняя общеобразовательная школа № 2, п.г.т. Федоровский Тюменской обл.

ВОЙНИЛЕНКО Н. В., директор Муниципального специального коррекционного образовательного учреждения для обучающихся воспитанников с ограниченными возможностями здоровья специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 11, г. Челябинск.

ГАЙНЕТДИНОВА В. Г., учитель истории Муниципального общеобразовательного учреждения Тахталымская средняя общеобразовательная школа, с. Халитово Челябинской обл.

ГРЯЗЕВА-ДОБШИНСКАЯ В. Г., докт. психол. наук, зав. кафедрой общей психологии Южно-Уральского государственного университета, г. Челябинск.

ГУЛА Т. М., учитель начальных классов Муниципального бюджетного образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 6, г. Норильск.

ДВОРНИЧЕНКО Н. Ю., преподаватель экологии Читинского педагогического колледжа, г. Чита.

ДЕМЧУК Л. А., директор Муниципального образовательного учреждения лицей № 97, г. Челябинск.

ДМИТРИЕВА Е. И., Почетный работник среднего профессионального образования РФ, зав. кафедрой педагогики, психологии и

методики начального образования Братского педагогического колледжа № 1, г. Братск Иркутской обл.

ЕФРЕМОВА М. П., преподаватель Тулунского педагогического колледжа, г. Тулун Иркутской обл.

ЖУК И. П., учитель начальных классов Муниципального бюджетного образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 1, г. Норильск Красноярского кр.

ЖУРАВЛЕВА В. Г., педагог-психолог Муниципального образовательного учреждения лицей № 39, г. Озерск Челябинской обл.

ИСЛАМОВ Р. Г., Заслуженный учитель РФ, зам. директора Муниципального образовательного учреждения Федоровская средняя общеобразовательная школа № 2, п.г.т. Федоровский Тюменской обл.

КАЛАБЕКОВА С. В., канд. филос. наук, доцент кафедры общеобразовательных дисциплин Ростовского государственного экономического университета «РИНХ», г. Черкесск.

КАПУСТИН В. С., канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой технической механики и машиноведения Елабужского государственного педагогического университета, г. Елабуга Респ. Татарстан.

КИСЛЯКОВА С. С., преподаватель кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

КОЗЫРЕВА Н. А., преподаватель Тулунского педагогического колледжа, г. Тулун Иркутской обл.

КОРЧАЖКИНА О. М., канд. техн. наук, профессор РАЕ, заслуженный работник науки и образования РФ, учитель английского языка Центра образования № 1678, г. Москва.

КОТОВА Т. Н., преподаватель иностранного языка Тотемского педагогического колледжа, г. Тотьма Вологодской обл.

КРИВОШЕЕВА О. Р., канд. пед. наук, и. о. доцента, декан факультета дополнительного профессионального образования Сибирского государственного университета физической культуры и спорта, г. Омск.

КРИВОШЕЕВА Е. Н. руководитель центра духовно-нравственного просвещения Старооскольского городского института усовершенствования учителей, г. Старый Оскол Белгородской обл.

КРИВОШЕЕВ С. К., учитель истории Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 5 с углубленным изучением отдельных предметов, г. Старый Оскол Белгородской обл.

КУДИНОВ В. В., преподаватель кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квали-

фикации работников образования, аспирант кафедры теории и методики обучения физике Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск

КУЗНЕЦОВА Т. С., зам. директора по воспитательной работе Муниципального образовательного учреждения Касаргинская средняя общеобразовательная школа, д. Касарги Челябинской обл.

КУЛАКОВА Т. В., зам. директора по учебной работе Читинского педагогического колледжа, г. Чита.

ЛЕБЕДЕВА М. А., преподаватель кафедры педагогики и психологии, мл. науч. сотрудник Центра инновационных проектов Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ЛЕМБЕРГ С. Н., учитель английского языка Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 33 с углубленным изучением иностранного языка, г. Озерск Челябинской обл.

ЛЕНКОВА А. А., педагог-психолог, ст. преподаватель кафедры педагогики и психологии Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 21, преподаватель Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

МАТКОВА Л. В., специалист по учебно-методической работе факультета дополнительного профессионального образования Сибирского государственного университета физической культуры и спорта, г. Омск.

МЕЛКОМУКОВА И. Ш., зам. директора по воспитательной работе Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 54 с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла, г. Магнитогорск Челябинской обл.

МОРОЗОВА Е. Л., педагог-психолог Муниципального общеобразовательного учреждения детский дом для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, г. Снежинск Челябинской обл.

НАГРЕЛЛИ Е. А., канд. пед. наук, доцент кафедры начального образования Института повышения квалификации, г. Новокузнецк Кемеровской обл.

НАСРЕТДИНОВА Т. М., ст. преподаватель кафедры естественно-математических дисциплин Елабужского государственного педагогического университета, г. Елабуга Респ. Татарстан.

НИЖЕГОРОДОВА Л. А., ст. преподаватель кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

НИКИТИН Г. Р., аспирант кафедры теории и методики обучения физике Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

НИКИТИНА Г. В., Заслуженный учитель РФ, зам. директора по научно-методической работе Братского педагогического колледжа № 1, г. Братск Иркутской обл.

ОЛЕФИР С. В., канд. пед. наук, преподаватель кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ОРЛОВА Л. Б., учитель начальных классов Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 14, г. Сатка Челябинской обл.

ПАНОВА Л. Н., канд. пед. наук, директор Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 54 с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла, г. Магнитогорск.

ПЛЕШАКОВА О. А., зам. директора по учебно-воспитательной работе Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 1 им. Ю. А. Гагарина, г. Златоуст Челябинской обл.

ПОПИКОВА Н. Ю., канд. пед. наук, директор Муниципального образовательного учреждения гимназия № 53, г. Магнитогорск.

ПОПОВА С. Л., преподаватель Государственного образовательного учреждения среднего профессионального образования Кудымкарский педагогический колледж, г. Кудымкар Пермского кр.

ПЯТКОВА В. М., преподаватель литературы Читинского педагогического колледжа, г. Чита.

РЕЗАНОВИЧ И. В., докт. пед. наук, зав. кафедрой управления персоналом Южно-Уральского государственного университета, г. Челябинск.

РОМАНОВ Е. П., канд. пед. наук, доцент кафедры документо-ведения и математических дисциплин Магнитогорского государственного университета, г. Магнитогорск.

РОМАНОВА М. В., канд. пед. наук, доцент кафедры информационных технологий Магнитогорского государственного университета, г. Магнитогорск.

РОМИЦЫНА Е. Г., канд пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии Архангельского областного института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Архангельск.

РОЧЕВА И. Г., зам. директора Муниципального образовательного учреждения Федоровская средняя общеобразовательная школа № 2, п. г. т. Федоровский Тюменской обл.

РУСИНА Н. В., преподаватель Тулунского педагогического колледжа, г. Тулун Иркутской обл.

РЯБЫШЕВА Е. В., канд. пед. наук, руководитель отдела профессиональной переподготовки кадров Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

САФОНОВА Г. В., канд. пед наук, доцент кафедры теории, методики легкой атлетики и управления физической культуры и спорта Дальневосточного федерального университета, г. Владивосток.

СЕЛИВАНОВА Е. А., канд. психол. наук, преподаватель кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

СЕМИЗДРАЛОВА О. А., канд. психол. наук, зав. кафедрой управления, экономики и права Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

СИДОРОВ В. В., Златоустовский индустриальный колледж им. П. П. Аносова, г. Златоуст Челябинской обл.

СИНТЯЕВА Г. А., канд. пед. наук, преподаватель кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

СПИРИДОНОВА А. В., канд. культурологии, зам. директора по учебно-методической работе Читинского педагогического колледжа, г. Чита.

ТАЗЕЕВА Л. З., учитель английского языка Муниципального общеобразовательного учреждения Тахталымская средняя общеобразовательная школа, с. Халитово Челябинской обл.

ТАРАДАНОВ А. А., докт. социол. наук, зав. кафедрой социологии Челябинского государственного университета, г. Челябинск.

ТЕЛЕЖЕНКО О. С., директор Муниципального общеобразовательного учреждения Касаргинская средняя общеобразовательная школа, д. Касарги Челябинской обл.

ТОЛСТОУХОВА В. А., ст. преподаватель кафедры начального образования Института повышения квалификации, г. Новокузнецк Кемеровской обл.

ТРОФИМОВА В. В., Почетный работник общего образования РФ, преподаватель педагогики Братского педагогического колледжа № 1, г. Братск Иркутской обл.

ФИЛИМОНОВА А. В., педагог-психолог Муниципального общеобразовательного учреждения детский дом для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, г. Сим Челябинской обл.

ФИРСОВА Л. Е., преподаватель Тулунского педагогического колледжа, г. Тулун Иркутской обл.

ХАЛЕЦКАЯ И. Б., преподаватель Тулунского педагогического колледжа, г. Тулун Иркутской обл.

ХУЖИНА Н. О., учитель математики Муниципального образовательного учреждения лицей № 39, г. Озерск Челябинской обл.

ЧЕРНОВА Е. В., доцент кафедры технологий художественного образования Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии, г. Нижний Тагил Свердловской обл.

ШЕВЦОВА А. М., ассистент кафедры теории музыки и музыкального образования Тюменской государственной академии культуры, искусств и социальных технологий, г. Тюмень.

ЯНГИЧЕР Н. С., Почетный работник общего образования РФ, зам. директора по научно-методической работе Муниципального образовательного учреждения Федоровская средняя общеобразовательная школа № 2, п. г. т. Федоровский Тюменской обл.

ОГЛАВЛЕНИЕ

РАЗДЕЛ 1. Непрерывное образование человека как тенденция развития современного общества	
Барышников Е. Н.	
Научно-методическое обеспечение процесса социально-педагогического образования современного человека.	3
Сафонова Г. В.	
Акмеологическое сопровождение в системе последипломного образования специалиста физкультурно-спортивного профиля. .	10
Акимова В. А.	
Организационно-методические формы в системе повышения квалификации педагогических кадров Ханты-Мансийского автономного округа – Югра.	16
Калабекова С. В.	
Философско-правовые стратегии в российском образовании. . . .	23
РАЗДЕЛ 2. Компетентностный подход в развитии современного специалиста. Профессиональный рынок труда и проблема конкурентоспособности специалиста	
Резанович И. В.	
Динамические характеристики развития профессионального потенциала менеджера.	28
Маткова Л. В., Кривошеева О. Р.	
Состояние исследовательской компетентности в процессе повышения квалификации специалистов физической культуры и спорта.	35
Романов Е. П.	
Готовность педагога к использованию интернет-технологий как условие его профессиональной мобильности.	43
Романова М. В.	
Конструктивистский подход к развитию информационной компетентности педагогов.	51
Шевцова А. М.	
Актуализация компетентностного подхода в сфере подготовки режиссеров театрализованных представлений и праздников.	59
Алякина Л. А.	
Стратегические направления развития регионального образовательного и научного потенциала.	67

Фирсова Л. Е.	
Региональный компонент как средство повышения конкурентноспособности специалиста.	71
Синтяева Г. А.	
Толерантность в контексте современной модели образования. . .	74
РАЗДЕЛ 3. Инновации как атрибут современного образования. Организация инновационной деятельности в образовательном учреждении	
Орлова Л. Б.	
Научное исследование – форма взаимодействия учителя и семьи младшего школьника, направленного на повышение качества образования.	78
Спиридонова А. В.	
Инновационная деятельность как условие развития педагогического потенциала коллектива.	84
Мелкомукова И. Ш.	
Инновации как атрибут современной школы.	88
РАЗДЕЛ 4. Условия системного внедрения информационных и коммуникационных технологий в сфере образования	
Корчажкина О. М.	
Ответ учителя на вызовы информационного общества.	91
Трофимова В. В.	
Икт-сопровождение преподавания учебной дисциплины в развитии профессиональных умений будущих педагогов.	94
РАЗДЕЛ 5. Проекты совершенствования методического обеспечения образовательного процесса в учреждениях профессионального и дополнительного профессионального образования	
Рябышева Е. В., Семиздралова О. А.	
Об обеспечении результатов итоговой государственной аттестации слушателей курсов профессиональной переподготовки.	99
Ромицына Е. Г.	
Журнал «Северная Двина», как информационный источник дистантного обучения взрослых.	108
Никитина Г. В.	
Субъектность преподавателя-андрагога как условие успешной организации обучения взрослых.	111

Бражкина Т. М., Попова С. Л.	
Использование педагогического проектирования в системе методической работы преподавателей колледжа.	115
Кривошеева Е. Н., Кривошеев С. К.	
Новые подходы к развитию профессиональной компетентности педагогов в системе повышения квалификации.	118
Кулакова Т. В.	
Влияние системы менеджмента качества на результаты образования студентов колледжа.	122
Русина Н. В.	
Реализация образовательных программ профессионального и дополнительного профессионального образования в условиях педагогического колледжа.	126
РАЗДЕЛ 6. Психолого-педагогические факторы повышения эффективности образовательного процесса в учреждениях профессионального образования	
Сидоров В. В.	
Проектирование индивидуальной траектории реализации инновационного потенциала студентов технического колледжа.	130
Арзамасцева О. В.	
Особенности организации самостоятельной работы студентов педагогического колледжа.	137
Дворниченко Н. Ю.	
Педагогическая поддержка социальной активности будущего учителя в процессе педагогической практики.	139
Ефремова М. П.	
Решение педагогических ситуаций как средство формирования профессионально-методической компетентности студентов педагогического колледжа.	145
Козырева Н. А.	
Метазнаниевый подход в реализации курса учебно-дополнительного образования «журналистика» как возможность самоорганизации студентов.	149
Котова Т. Н.	
Формирование профессиональной компетентности будущего учителя на занятиях по дополнительной подготовке в области иностранного языка.	153
Халецкая И. Б.	
Активизация художественно-творческой деятельности студентов на занятиях в области декоративно-прикладного искусства . .	157

РАЗДЕЛ 7. Проекты совершенствования методического обеспечения образовательного процесса в учреждениях общего и дополнительного образования детей	
Грязева-Добшинская В. Г.	
Социально-психологическая интеграция творческой личности в малых группах.	161
Тараданов А. А.	
Семья и патриотизм.	170
Попикова Н. Ю.	
Система работы МОУ «Гимназия № 53» по развитию учительского потенциала.	175
Демчук Л. А.	
Система оценки качества образования обучающихся профильной школы.	180
Лемберг С. Н.	
Формирование социокультурной компетенции на разных этапах обучения английскому языку.	186
Капустин В. С., Насретдинова Т. М.	
Научно-исследовательская работа учителя как средство формирования и развития его профессиональных компетенций.	194
Нагрелли Е. А., Толстоухова В. А.	
Профессиональное позиционирование учителя в условиях введения новых образовательных стандартов.	197
Панова Л. Н.	
Влияние педагогического управления на формирование и функционирование внутришкольной системы повышения квалификации учителей.	201
Дмитриева Е. И.	
Организация учебного сообщества как условие подготовки будущих учителей к реализации нового ФГОС.	205
Войниленко Н. В.	
Актуальность проблемы оценивания системы управления качеством образования на уровне образовательного учреждения.	208
Никитин Г. Р.	
Проектная деятельность учащихся при изучении исторических опытов.	212
Плешакова О. А.	
Акмеологический подход и его реализация в воспитательно-образовательном процессе МОУ СОШ № 1 им. Ю. А. Гагарина г. Златоуста.	216

Чернова Е. В.	
Возможности использования элементов невербального общения в организации урока музыки.	220
Войниленко Н. В.	
Подходы к моделированию системы оценивания эффективности функционирования и развития образовательного учреждения. . .	224
Морозова Е. Л.	
Актуальные технологии повышения квалификации специалистов психолого-педагогического сопровождения детей-сирот как условие позитивной жизненной перспективы ребёнка.	230
Филимонова А. В.	
Технология сопровождения приемных родителей, как фактор развития личности в условиях новой семьи.	234
РАЗДЕЛ 8. Психолого-педагогические факторы повышения качества образования в учреждениях общего и дополнительного образования детей	
Олефир С. В.	
Книга, чтение и школьные библиотеки региона в духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения.	236
Селиванова Е. А.	
Влияние взаимоотношений педагога и ребенка на возникновение состояния одиночества в дошкольном возрасте.	244
Тележенко О. С., Кузнецова Т. С.	
О системе воспитательной работы в МОУ Касаргинская СОШ. .	248
Янгичер Н. С.	
Проектирование урока как технологической цепочки.	252
Кудинов В. В.	
Психолого-педагогические основы формирования эмпирических знаний у учащихся.	255
Лебедева М. А.	
Развитие фрустрационной толерантности как одно из направлений работы психолога со старшеклассниками.	262
Ленкова А. А.	
Психолого-педагогическая поддержка семьи и ребенка с особыми образовательными потребностями в условиях общеобразовательной школы.	265
Нижегородова Л. А.	
Особенности учебно-воспитательного взаимодействия с одаренными детьми.	271

Бережная Е. А.	
Социальное проектирование как фактор формирования активной жизненной позиции и самоопределения школьников.	278
Гула Т. М.	
Особенности организации метода проектов с детьми младшего школьного возраста в системе развивающего обучения Л. В. Занкова.	281
Жук И. П.	
Формирование логического мышления младших школьников через решение нестандартных задач на уроках математики.	285
Пяткова В. М.	
Психологические проблемы овладения техникой письма.	288
Рочева И. Г., Бычкова С. И., Исламов Р. Г.	
Качество обучения одаренных школьников: управленческий ас- пект.	292
Хужина Н. О., Журавлева В. Г.	
Организация и методика проведения выездной математической школы для учащихся 5-7 классов (опыт работы)	296
Кислякова С. С.	
Физиологические основы одаренности.	300
Тазеева Л. З.	
Внутрифирменное обучение педагогов – как фактор повышения качества образовательного процесса.	308
Гайнетдинова В. Г.	
Краеведческая работа в школьном музее.	313
Алфавитный указатель	322
Сведения об авторах	324

**ИНТЕГРАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ
(НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ) РАБОТЫ И СИСТЕМЫ
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ**

Материалы XI Всероссийской
научно-практической конференции
Часть 5

Ответственный редактор Д. Ф. Ильясов
Корректоры: Г. А. Синтяева, Л. А. Нижегородова,
А. А. Севрюкова, В. В. Кудинов, А. М. Обжорин
Технические редакторы: А. М. Обжорин, С. С. Кислякова
Дизайн обложки П. В. Федоров
Ответственный за выпуск Л. Н. Золотарева

Сдано в набор 17.05.10. Подписано в печать 02.06.10.
Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Times.
Усл. печ. л. 21. Тираж 250 экз. Заказ № 757.

Информационно-издательский
учебно-методический центр «Образование»
454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, 88
тел.: (8-351) 263-93-98