

Москва – Челябинск
18 апреля 2012 г.



XIII
Международная
научно-практическая
конференция

ИНТЕГРАЦИЯ

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

IV
ЧАСТЬ

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТИ
МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ НАУК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ЧЕЛЯБИНСКИЙ ИНСТИТУТ ПЕРЕПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ

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

Материалы XIII Международной
научно-практической конференции

Часть 4

18 апреля 2012 г.

Москва – Челябинск

УДК 351/354

ББК 74.56

И 73

Ответственный редактор

Д.Ф. Ильясов, доктор педагогических наук, профессор

Редакционная коллегия:

*В.Н. Кестиков, М.И. Солодкова, А.В. Ильина,
А.Г. Обоскалов, А.А. Тараданов, И.В. Резанович, А.В. Коптелов,
А.В. Кисляков, В.М. Кузнецов, Т.В. Соловьева, Г.В. Яковлева,
Н.Е. Скрипова, И.Б. Едакова, А.А. Севрюкова, В.В. Кудинов,
А.М. Обжорин, Н.Ю. Андреева, Л.А. Нижегородова, А.А. Ленкова*

И 73 **Интеграция** методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: материалы XIII Межд. научно-практ. конф.: в 6 ч. Ч. 4 / Межд. академия наук пед. образования; Челяб. институт перепод. и пов. квал. работ. образ.; отв. ред. Д.Ф. Ильясов. – М.; Челябинск: изд-во ЧИППКРО, 2012. – 327 с.
ISBN 978-5-503-00030-6

В четвертой 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. Представлены сообщения, касающиеся различных аспектов психолого-педагогического обеспечения образовательного процесса в учреждениях общего и дополнительного образования. Материалы публикуются в авторской редакции.

УДК 351/354

ББК 74.56

© Международная академия наук педагогического образования, 2012

© Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, 2012

ISBN 978-5-503-00030-6

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF THE RUSSIAN FEDERATION
EDUCATION AND SCIENCE MINISTRY OF THE CHELYABINSK REGION
INTERNATIONAL ACADEMY OF PEDAGOGICAL EDUCATION SCIENCES
CHELYABINSK INSTITUTE OF RETRAINING AND IMPROVEMENT
PROFESSIONAL SKILL

**INTEGRATING METHODOLOGICAL
(SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL) WORK
AND SYSTEM OF PERSONNEL DEVELOPMENT**

Materials of XIII International
Scientific and Methodological Conference

Part 4

18 April 2012

Moscow - Chelyabinsk

UDC 351/354

BBC 74.56

I 73

Editing chief

D.F. Ilyasov, Doctor of educational sciences, professor

Editorial board:

*V.N. Kespikov, M.I. Solodkova, A.V. Iliyina, A.G. Oboskalov,
A.A. Taradanov, I.V. Rezanovich, A.V. Koptelov, A.V. Kislyakov,
V.M. Kuznetsov, T.V. Solovyeva, G.V. Yakovleva, N.E. Skripova, I.B.
Edakova, A.A. Sevrykova, V.V. Kudinov, A.M. Obzhorin, N.Y. Andreeva,
L.A. Nizhegorodova, A.A. Lenkova*

I 73 **Integrating** methodological (scientific and methodological) work and system of personnel development: materials of XIII International Scientific and Methodological Conference: 6 p. Part 4 / International academy of pedagogical education sciences; Chelyabinsk institute of retraining and improvement professional skill; ed. D.F. Ilyasov. – M.; Chelyabinsk: CIRIPS, 2012. – 327 p.
ISBN 978-5-503-00030-6

Fourth part of collections of materials of scientific and methodological conference contains articles about international practices and ways of education development, basic principles of educational policy in education; reports about vocational professional training and its role in life-long education. There are results of scientific and application studies of specialists of common, vocational and professional education in the collection of materials.

Authors' editing preserved in all articles.

UDC 351/354

BBC 74.56

ISBN 978-5-503-00030-6

© International academy of pedagogical education sciences, 2012

© Chelyabinsk institute of retraining and improvement professional skill, 2012

**ОРГАНИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В ЗАПАДНО–КАЗАХСТАНСКОМ АГРАРНО–ТЕХНИЧЕСКОМ
УНИВЕРСИТЕТЕ ИМЕНИ ЖАНГИР ХАНА****ГУБАШЕВ Н.М., ТАРШИЛОВА Л.С.**Респ. Казахстан, г. Уральск, Западно-Казахстанский
аграрно-технический университет им. Жангир хана

Согласно Программе развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы основная цель образовательных реформ – адаптация системы образования к новой социально-экономической среде. Качественный рост человеческого потенциала определен в качестве одного из приоритетов в Послании Президента Республики Казахстан «Социально-экономическая модернизация – главный вектор развития Казахстана». Важнейшим средством обновления и модернизации образования являются инновационные процессы, происходящие в вузе. Предназначение инновационных процессов – развитие университета как педагогической системы и особой социальной организации, достижение качественно новых, более высоких результатов образования, повышение конкурентоспособности вуза.

Анализ литературы позволяет выделить два основных подхода к пониманию инновационной деятельности высшего учебного заведения:

1. Инновационное развитие вуза – это процесс системного и одновременного использования инноваций во всех сферах его деятельности [1, 2]. Согласно данному подходу, инновационная деятельность университета заключается в формировании и развитии интеллектуального потенциала общества на основе использования собственных новаторских ресурсов (наличие инноваций в учебной, научной и производственной сферах, методах управления и организации дея-

тельности для преодоления конкуренции и продвижения продукции) [3].

2. Инновационная деятельность в образовании характеризуется разработкой и внедрением принципиально новых образов содержания и технологий обучения, а также наличием носителей, которые данную деятельность обеспечивают и осуществляют [4].

Более обоснованным, на наш взгляд, является первый подход, так как инновационная деятельность вузов должна проявляться во всех его видах, что предопределяет место вуза в национальной инновационной системе страны.

Западно-Казахстанский аграрно-технический университет имени Жангир хана – один из ведущих вузов страны. Миссия университета направлена на непрерывную поддержку устойчивого развития инновационной экономики Западного Казахстана, охватывающего подсистемы образования и науки.

Основные приоритетные направления инновационной деятельности университета представлены в таблице 1.

Для эффективного функционирования инновационной системы в университете разработана нормативно-правовая база управления инновационным процессом, включающая описание функциональных обязанностей и механизмов взаимодействия структурных подразделений управляющей системы (идентифицированы и описаны основные, обслуживающие и вспомогательные процессы, разработано 10 документированных процедур, 25 положений о деятельности, 19 карт процессов, 64 положений о подразделении и должностные инструкции сотрудников); определено содержание инноваций, обеспечивающих целостное развитие университета на основе интеграции инновационных потенциалов преподавателей, студентов и социальной среды.

Разработано научно-методическое обеспечение инновационного процесса, инновационное наполнение учебного процесса и учебных курсов (в университете функционирует образовательный портал для очного и дистанционного обучения, формируются электронные образовательные ресурсы, создан банк образовательных технологий, методик и практик). Осуществляется подготовка преподавательских кадров к инновационной деятельности через систему повышения квалификации и дополнительного образования, студентов к участию в инновационном процессе.

Обновлена структура внутривузовского управления посредством использования процессного подхода на всех его уровнях; функционируют научно-исследовательский институт, аккредитованная испытательная лаборатория, офис коммерциализации, идет создание ин-

новационно-образовательного центра, инновационных и экспертных групп, функционирует 25 научно-методических объединений преподавателей; обновляется материально-техническое оснащение процессов; внедряется личностно адаптированная система непрерывного образования и самообразования преподавателей, направленная на повышение профессионально-педагогической компетентности в освоении инноваций, что находит отражение в электронном портфолио преподавателей.

Таблица 1

Приоритетные направления инновационной деятельности вуза

Составляющая инновационной деятельности вуза	Приоритетные направления инновационной деятельности
Инновационно-образовательная деятельность	Внедрение современных образовательных технологий
	Улучшение качества образовательных услуг
	Совершенствование профессиональных компетенций ППС
	Разработка практико-ориентированных модульных образовательных программ
	Совершенствование системы дистанционного образования
	Инновационное наполнение учебных курсов
	Международная мобильность студентов и преподавателей
	Международная аккредитация образовательных программ
Научно-инновационная деятельность	Вовлечение экспертов с производства в образовательный и научно-исследовательский процесс
	Функционирование НИИ и аккредитованной лаборатории
	Повышение научно-инновационного потенциала университета
	Интеграция научной деятельности с образовательным процессом
	Участие в международных научных проектах
Эффективное управление вузом	Коммерциализация результатов НИР
	Развитие эффективной СМК
	Формирование корпоративного управления
	Реализация стратегического плана развития университета на 2011-2015 гг.
	Усиление внутриуниверситетской интеграции
	Наличие системы рейтинговой оценки деятельности ППС, кафедр, факультетов
	Системный анализ обеспечения гарантий качества предоставляемых услуг
Развитие информационно-инновационной структуры	Эффективное функционирование Попечительского совета
	Функционирование единого информационно-образовательного пространства университета
	Формирование электронного образовательного контента
	Функционирование интернета

	Развитие современных информационных ресурсов и технологий
	Компьютерное и коммуникационное обеспечение информатизации учебной, научной и управленческой деятельности университета
	Развитие электронной библиотеки

В университете осуществляется разработка системы организационно-процедурных механизмов выдвижения, экспертизы и реализации инновационных идей, нормативов оценивания инновационной деятельности, мониторинг занятий ППС с использованием инновационных технологий, что позволяет реализовывать систему управленческой поддержки научных, образовательных инициатив; по результатам рейтинговой оценки деятельности преподавателей премируются 85 % сотрудников, ежегодно преподаватели университета становятся победителями республиканского конкурса «Лучший преподаватель вуза».

Для определения возможности применения инноваций в учебном процессе разработаны методики их экспертизы, проводится аудит образовательных инноваций (инновационных компетенций ППС, информационной базы, базы учебных технологий и интерактивных методик). С помощью статистических методов делается оценка эффективности управления инновационным процессом в вузе и определяются возможности для дальнейшего развития.

Результат инновационной деятельности – конкретные изменения в образовательной среде, качестве образовательной, педагогической и управленческой деятельности. Педагогический мониторинг позволяет осуществить непрерывное научно обоснованное диагностико-прогностическое наблюдение за состоянием, развитием инновационного процесса, качеством его управления. Реализация приоритетных направлений инновационной деятельности вуза является важнейшим условием повышения его конкурентоспособности и активизации участия в инновационном развитии страны.

Литература

1. Арутюнова, Г.И. Два аспекта инновационной деятельности вузов: рынок и миссия / Г.И. Арутюнова // Инновации. – 2001. – № 6. – С. 35.
2. Владыка, М.В. Инновационная деятельность высших учебных заведений / М.В. Владыка, И.В. Ярмоленко // Актуальные проблемы реформирования экономики: материалы докл. Междунар. науч.-практ. конф. Белгород, 2005.

3. Черноскутова, И.А. Экономический механизм формирования регионального инновационного университета / И.А. Черноскутова: автореф. дис. ... канд. экон. наук. – Ставрополь, 2011. – С. 6.

4. Адольф, В.А. Инновационная деятельность в образовании: проблемы становления / В.А. Адольф, Н.Ф. Ильина // Высш. образование в России. – 2010. – № 1. – С. 82.

ОБЛАСТНОЙ УЧЕБНО–МЕТОДИЧЕСКИЙ ЦЕНТР: ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

АБИШЕВА Н.М., АЛЬМУРЗАЕВА Б.К., ТЕНЕРЯДНОВА С.П.
Респ. Казахстан, г. Актобе, Областной учебно-методический центр

В условиях интенсивного преобразования казахстанского общества успешное решение сложных экономических и социальных проблем неразрывно связано с обучением и воспитанием молодого поколения, с деятельностью системы образования, в которой существенное место занимает профессионализм педагогов. Возможность выбора систем обучения, учебных программ, пособий, методов, технологий и форм педагогического процесса, с одной стороны, открывает пути для творческой самореализации педагога, а с другой – требует, чтобы его педагогическая деятельность носила результативный характер, была высокопрофессиональной.

Н.А. Назарбаев в выступлении на конференции, посвященной 10-летию Стратегии «Казахстан-2030», выдвинул основные приоритеты развития страны: «В современном мире победа и успехи ожидают государства, которые внедряют инновации и достигнут инновационного лидерства. Поэтому Казахстан индустриальный должен стать Казахстаном инновационным. Но для достижения всех этих целей нужно помнить о «трех китах», на которых основано не только наше сегодняшнее, но и будущее благополучие страны. Это – вера и доверие народа. Это – высокий уровень развития человеческого капитала. Это – внутривнутриполитическая стабильность и национальное единство».

В государственных документах, определяющих приоритеты развития образовательной политики, четко обозначена потребность школы в новом учителе:

– учителе, который не только «учит», но и, в первую очередь, создает условия для запуска процессов творческого саморазвития, самоопределения, самопознания у своих учеников;

– учителе, который не боится каждого изменения в программах, учебных планах и т.д., так как владеет навыками профессиональной управленческой деятельности;

– учителе-методологе и учителе-управленце.

Согласно Постановлению акима области (№ 30 от 9.02.2012г.), в Актобе открыт областной учебно-методический центр, методическая проблема которого может быть сформулирована следующим образом: «Мобилизация инновационного кадрового ресурса педагогов Актюбинской области: проектирование, организация, экспертиза деятельности». Целью указанного центра является обеспечение методического и психолого-педагогического сопровождения непрерывного самообразования педагогических кадров области по повышению инновационного потенциала, научно-теоретического уровня и профессионального мастерства.

К числу задач, стоящих перед центром, можно отметить следующие:

– создание научно-обоснованной, гибкой системы непрерывного самообразования через развитие творческих способностей личности педагога как фактора совершенствования инновационного, интеллектуального и духовного потенциала общества;

– усиление интереса к инновациям, экспериментальной работе, исследовательским проектам; создание школы тьюторского сопровождения, предметных кружков качества, ассоциации социального партнерства, электронного портфолио методиста и прочее;

– PR-сопровождение деятельности методической службы с целью повышения конкурентоспособности среди педагогической общественности области, республики;

– преобразование методической работы в научно-методическую деятельность через внедрение в практику работы кафедр, лабораторий, творческих групп, научно-проектной деятельности и пр.;

– создание областной консалтинговой службы по педагогическим проблемам: выполнение ГОСО, повышение квалификации, совершенствование методики преподавания предметов, подготовка к ЕНТ, психолого-педагогическому сопровождению, экспертиза педагогического продукта и т.д.;

– методическое и психолого-педагогическое сопровождение повышения педагогического мастерства учителей малокомплектных школ, административного корпуса организаций образования, активизация их инновационного потенциала;

– реализация комплексного подхода по инклюзивному и специальному образованию, внедрению инновационного проектирования, формирование коррекционно-педагогической команды, ее взаимодействия с общественностью и представителями организаций образования.

Научным консультантом областного центра является казахстанский ученый, доктор педагогических наук, профессор А.А. Жайтапова, разработчик технологической модели «Саморазвитие» обучения учителей.

Основные направления деятельности областного учебно-методического центра строятся на системе специальной работы по формированию успешности педагогов в нынешних и будущих условиях жизни и деятельности:

– концептуально-методическое – определение общественной значимости, смысла и ценности образования в современный период;

– экономико-правовое – поддержание процессов обновления образовательной системы различными видами экономических ресурсов, регулирование правовых аспектов, стратификация среды (района, города, области) для удовлетворения образовательных потребностей каждой личности;

– маркетингово-менеджерское – изучение рынка спроса на образовательные услуги, формирование соответствующей адаптивной образовательной среды и управление ее функционированием и развитием;

– психолого-педагогическое – проектирование содержания образования с учетом общечеловеческих и национальных ценностей, достижение уровня мировой цивилизации, регулирование и коррекция профессиональной деятельности с учетом новых педагогических технологий, педагогизация и психологизация мышления и деятельности всех участников целостного образовательного процесса.

Методологические подходы к проектированию областной учебно-методической службы:

1. Системно-деятельностный подход позволяет установить уровень целостности образовательной системы, степень взаимосвязи и взаимодействия ее целесодержащих элементов, соподчиненность целевых ориентиров в деятельности подсистем различного уровня.

2. Синергетический подход предполагает учет природосообразной самоорганизации субъекта, т.е. принятие во внимание всех компонентов человеческого «само» в деятельности любой социально-педагогической системы.

3. Коммуникационно-диалогический подход состоит в установлении взаимодействия всех субъектов, находящихся в открытых и

равноправных взаимоотношениях по достижению прогнозируемых конечных результатов.

4. Культурологический подход предполагает объединение в целостном непрерывном образовательном процессе специальных, общекультурных и психолого-педагогических блоков знаний по конкретным научным дисциплинам, общечеловеческим и национальным основам культуры, закономерностей развития личности.

5. Личностно-ориентированный подход означает учет природосообразных особенностей каждой личности, предоставление ей более полного раскрытия способностей и возможностей с учетом зоны ближайшего развития.

Ожидаемые результаты в областном учебно-методическом центре могут быть систематизированы следующим образом:

1. Выявление и установление необходимого уровня профессионального самосознания у большей части педагогов области, направленного на инновационный поиск, самоактуализацию, построению позитивной Я-концепции учителя.

2. Внедрение классификатора уровней продуктивности педагогической деятельности через мониторинг, методический паспорт учителя, предметных кружков качества.

3. Функционирование Школы тьюторского сопровождения, Ассоциации социальных партнеров, коррекционно-педагогической команды как инновационных проектов методической работы в рамках области.

4. Экспертиза и создание педагогических продуктов, пропагандирующих передовой педагогический опыт, дидактические особенности, результаты экспериментальных и инновационных проектов; выпуск областного методического журнала «Педагогическое обозрение».

НАУЧНЫЙ ПОДХОД К УПРАВЛЕНИЮ УЧРЕЖДЕНИЕМ ОБРАЗОВАНИЯ

СЕГІЗБАЙ А.Т.

Респ. Казахстан, г. Кокшетау Акмолинской обл.,
Государственное учреждение средняя школа № 17

В практичности большого горя нет,
Но не она источник вдохновенья,
Я в каждой школе ввёл бы как предмет
Великую науку управленья!

Государственная Программа развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы определила сроки перехода на 12-летнее образование. Для успешной реализации этой задачи необходимо осуществить ускоренную модернизацию образования и совершенствовать управление учреждением образования.

Совершенствование управления школой без знания закономерностей этого процесса было в какой-то мере возможным тогда, когда характер управленческой деятельности руководителя школы был относительно простым, а диапазоны её сравнительно невелики. В настоящее время необходимость принципиально нового подхода к управлению школой очевидна. Сегодня актуален разговор о научном управлении школой. Говоря о научном управлении, нельзя не затронуть термин «менеджмент».

По мнению Ю.А. Конаржевского, менеджмент – это сумма знаний, необходимая сегодня не только управленцу (хотя ему, конечно, в первую очередь), но и любому специалисту.

Современный поведенческий аспект теории менеджмента привлекает прежде всего потому, что он сориентирован на человека, на социальные ценности, а для школы, которая в полном смысле этого слова является «человеческой организацией», чрезвычайно важно. Если рассматривать процесс управления школой с точки зрения содержания, то он будет представлять собой деятельность органов управления, направленную на упорядочение педагогического процесса и перевода всей системы в новое, более высокое качественное состояние. «Технология» управления школой как информационного процесса состоит из трёх основных этапов: сбор информации о состоянии управляемого объекта, переработка и выдача командной информации. Потoki внутришкольной информации, которые идут к администрации школы, отражают состояние учебно-воспитательного процесса и его отдельные элементы. Это как бы снимок деятельности школы, её пе-

дагогического и ученического коллективов за определённый промежуток времени.

Научным управлением можно назвать такое управление школой, которое осуществляется с учётом определённых закономерностей. Оно характеризуется целесообразностью. Выражением этой закономерности служит целеустремлённость управленческой деятельности, т.е. планирование, организация, контроль, регулирование и анализ состояния управляющей системы. В современных теориях – условий, способствующих его эффективности.

Любое планирование основывается на убеждении, что будущее можно улучшить только активным вмешательством в настоящее. Элементы планирования:

- Результаты – определение целей и задач.
- Средства – выбор политики (определённого правила, способа действия), программ, процедур, служащих достижению целей и выполнению задач.
- Ресурсы – люди, время, материалы, их количество, а также то, как их приобрести и распределить.
- Внедрение – построение процедур принятия решений и способа их организации для выполнения плана.
- Контроль – разработка методики предсказаний и обнаружение ошибок плана и его срывов, а также их предотвращения или исправления на непрерывной основе.
- Внутришкольный контроль – это первое, с чего начинается управленческая деятельность. Контроль – это проверка, а также – наблюдение с целью проверки; процесс, обеспечивающий достижение поставленных целей (установка критериев, измерение фактически достигнутых результатов и проведение корректировок при существенных отличиях).

Объекты внутришкольного контроля (далее ВШК) следующие: учебный процесс; воспитательный процесс; методическая работа; научная и экспериментальная деятельность; психологическое состояние; обеспеченность учебно-воспитательного процесса необходимыми условиями.

Основными принципами ВШК являются: планомерность; обоснованность; всеобъемность; теоретическая и методическая подготовленность.

Контроль – инструмент, при помощи которого осуществляется признание результатов труда сотрудников.

Перспективу развития учреждения невозможно спланировать без анализа. Анализ – это деятельность по накоплению, отбору, сис-

тематизации и оценке информации об изменениях в работе учреждения в конкретном временном интервале. Он помогает установить преемственность между истекшим и новым учебным годом, позволяет планомерно из года в год совершенствовать те или иные участки школьной работы. Анализу подвергается деятельность образовательного учреждения в соответствии с направлениями внутришкольного контроля.

Научное управление школой требует непрерывности управленческого воздействия на неё. Оно достигается благодаря: а) постоянно поступающей информации о ходе и реализации педагогического процесса, о том, как меняется управляемая подсистема в результате управленческих воздействий, оказываемых на неё; б) непрерывности анализа этой информации; в) непрерывному и оперативному принятию управленческих решений по выводам анализа; г) постоянству организационных воздействий на педагогический и ученический коллективы; д) непрерывному осуществлению внутришкольного контроля на всех этапах управления, как главному каналу обратной связи.

Обязательной чертой научного управления школой являются его ритмичность, которая характеризуется: а) небольшим уровнем разрыва между показателями успеваемости за определённые промежутки года, особенно между итоговыми показателями успеваемости за прошедший учебный год и показателями первой четверти нового учебного года; б) небольшим разрывом в показателях успеваемости между звеньями; в) ровным ритмом работы всех учителей (работа без пропусков рабочих дней, без «штормовщины» в конце четверти).

Деятельность организации, как и человека, должна строиться на базе обоснованных принципов, которыми руководитель должен руководствоваться при принятии решений и выполнении всех других управленческих функций. Принципы управления определяют требования к содержанию, структуре, организации этого процесса.

Типичные для школы принципы следующие:

- принцип уважения и доверия к человеку;
- принцип целостного взгляда человека;
- принцип сотрудничества;
- принцип социальной справедливости;
- принцип индивидуального подхода во внутришкольном управлении;
- принцип обогащения работы учителя;
- принцип личного стимулирования;
- принцип единого статуса;
- принцип перманентного повышения квалификации;

- принцип консенсуса;
- принцип коллективного принятия решения;
- принцип участия в управлении и делегирование полномочий;
- принцип целевой гармонизации;
- принцип горизонтальных связей;
- принцип автоматизации управления;
- принцип постоянного обновления.

Система принципов открытая и может пополняться другими принципами в ходе её практического освоения и дальнейшего теоретического осмысления.

Менеджмент предлагает руководителю шесть основных инструментов организации, отражающих сущность организационно-распорядительных методов.

Первый. Ясное определение цели предстоящей работы, обзор всего движения к цели от начала до конца (чего необходимо достичь?).

Второй. Точное определение задач для каждого подчинённого (посредством каких операций можно достичь?).

Третий. Подготовка всего необходимого для предстоящей работы (при помощи чего достичь?).

Четвёртый. Установление норм выполнения для измерения результатов (размеры достигнутого).

Пятый. Распределение власти, ответственности, адресата и времени отчётности (чем стимулировать достижение цели?).

Шестой. Инструктирование исполнителей как средство создания организационной системы (как достичь).

Так коренным образом меняется управленческая функция, её осуществление для менеджера намного усложняется и требует его серьёзной психологической подготовки, но зато она будет положительно влиять на настроение людей и давать более эффективный результат.

Литература

1. Баймолдаев, Т.М. Педагогический менеджмент и современное управление школой / Т.М. Баймолдаев. – Алматы: Научно-издательский центр «Галым», 2001.

2. Конаржевский, Ю.А. Менеджмент внутришкольного управления / Ю.А. Конаржевский. – Москва, 2000.

3. Мигаль, В.И. Управление современной школой / В.И. Мигаль, Е.А. Мигаль. – Изд-во «Учитель», 2003.

РЕСУРСЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ: ПРИОРИТЕТЫ И ЦЕННОСТИ В МАССОВОЙ ШКОЛЕ

ЗЕВИНА Л.В.

Россия, г. Ростов-на-Дону,
Ростовский областной институт повышения квалификации
и профессиональной переподготовки работников образования

Фундаментальная природа человеческого существа,
функционирующего свободно, конструктивна
и заслуживает доверия.
К. Роджерс

В современных условиях модернизации школьного образования в контексте ФГОС в качестве цели образования выступает развитие творческого потенциала личности школьника.

Цели современного общего образования в контексте деятельностной парадигмы, приходящей на смену «знаниевой» парадигме, представляются в виде системы ключевых задач, отражающих направления формирования качеств личности, таких как, например, умение формулировать и проверять гипотезы, критичность мышления, мобильность, быстрота и оригинальность принимаемых решений. Такой результат, как отмечается в Концепции ФГОС, «измеряется» в терминах «надпредметных» способностей, качеств, умений. Это требует обновления представлений педагогов о роли учителя и преподаваемого им учебного предмета. Изменения должны произойти в целеполагании и измерении результативности каждого отдельного урока. Цель современного урока в контексте ФГОС – результат деятельности школьника (или прогнозируемые достижения обучающегося). В сложившейся же традиции в целях урока формулируются не действия ученика, а действия учителя (сформулировать или вывести правило, доказать теорему, развить ..., закрепить..., повторить..., воспитать...). Однако тема урока не тождественна его цели.

Современной школе для решения новых задач нужен педагог, обладающий высоким уровнем технологической культуры, позволяющей ему для достижения новых целей творчески использовать имеющиеся или разрабатывать собственные образовательных технологии. Технологическая культура учителя как особый пласт педагогической культуры представляет собой динамическую систему ценностей, технологических умений (педагогической техники и образовательной технологии) и способов реализации своей творческой индивидуальности.

Понимание каждым учителем истинного смысла и ценности современного образования, а также его результатов во многом определяет успех настоящего этапа модернизации. «Если бы все педагоги осознали, что мера образовательного роста – качество интеллектуальных процессов, а не выдача на-гора правильных ответов, в образовании произошла бы революция» [7, с. 167].

Однако на пути осмысления педагогами новых смыслов и ценностей образования немало препятствий, главным из которых является новый формат проведения итоговой аттестации выпускников. Так, введенный в штатный режим ЕГЭ в математическом образовании, ставший сразу же по сути иным, вот уже три года идет в другом формате без объявления эксперимента. Первая часть ЕГЭ – фактически национальное тестирование общекультурного уровня математического образования (содержания основной школы и лишь 2 % заданий материала старшей школы), а вторая – возможность поступления в ВУЗ. Вот и превращается образование на старшей ступени в процесс «натаскивания» на задачи демонстрационной версии ЕГЭ, чтобы сам педагог смог (и его школа) занять достойное место в рейтинге оценки результативности, а затем иметь возможность аттестоваться на более высокую категорию. Это противоречит главной задаче современного педагога и школы: введение ребенка в мир ценностей, развитие его потенциальных возможностей в процессе свободной деятельности на уроке и вне его. ЕГЭ диктует «чуждые» цели образованию в массовой школе, способствуя вымыванию собственно самого смысла образования, как самоопределения обучающегося в выборе своего жизненного пути, выявления своих интересов и потребностей, понимания своего собственного «Я», самоидентификации. Налицо конфликт ценностей различной природы или культуры: «... за ответом «школа для ученика или ученик для школы» стоят очень разные модели не только ученика и школы, но Человека, Образования, Культуры» [15, с. 47].

Следовательно, ресурсы преодоления острого конфликта между необходимостью обеспечения личностного роста обучающегося в системе образования и распространенной в массовой школе установкой на трансляцию знаний целесообразно искать, рассматривая данную проблему в контексте изменения технологической культуры учителя, то есть в ценностно-смысловой плоскости. В таких условиях возрастает роль системы повышения квалификации для обновления приоритетов и ценностных оснований педагогической деятельности учителей в контексте ФГОС.

Основная идея: развитие технологической культуры учителей в системе непрерывного повышения квалификации будет способство-

вать развитию их творческих способностей, создавая возможность интеллектуального и личностного развития их учеников в свободной деятельности на уроке, если обучение педагогов строить на основе реализации в образовательном процессе ценностей роста и развития личности.

С целью выявления необходимых условий и включения их в систему обучения взрослых целесообразно рассмотреть технологическую культуру учителя сквозь призму ценностей в образовании, представленных в современных философско-образовательных теориях (консерватизм и либерализм) и в педагогической действительности.

В современных условиях в Российском образовании, как и во всем мире, в зависимости от того, какие ценности используются учителем, его работу можно отнести к формирующему (традиционному) или к развивающему подходу.

Главной ценностью традиционного подхода является культура, традиции, опыт прошлого. Вот почему особенно ценными считаются учебные предметы и учебники, в текстах которых как бы воссоздается «цивилизация» для представления взору молодого поколения.[1, 5, 6]. Такой подход в массовой школе – в основе «знаниевой» парадигмы образования, где учитель – главная фигура образовательного процесса, а содержание образования – совокупность знаний, умений и навыков. «Выполняя функцию формирования, сегодняшний учитель невольно оказался в роли ретранслятора знаний и культуры» [3, с. 19–20].

Исповедующий такую систему ценностей, не владея способами самовыражения своей индивидуальности, учитель выстраивает образовательный процесс, в котором главенствует «...режим отражения (повторения, воспроизведения переданных учителем знаний и опыта поведения) ...» [12, с. 5–6]. В такой школе, несмотря на гуманистическую риторику (часто в речи учителя звучат слова «личность», «развитие», «творчество», «самоорганизация», «гуманизм», «вариативность»), по-прежнему деятельность учителя остается рецептурной, а сам учитель оказывается лишенным творчества. В условиях постоянно испытываемого прессинга предписаний и директив сверху, где личностный рост и развитие учащихся не рассматриваются в качестве результата, педагог, как было описано выше, вынужден «натаскивать» школьников на задания контрольных работ (или экзаменационных задач ЕГЭ). Трагизм современной образовательной ситуации, как пишет Д. Дьюи, заключается в том, что поскольку авторитарная роль учителя в традиционной школе, где отсутствуют нормальные условия управления деятельностью школьного сообщества, фактически навязана, учитель «...просто не может не быть диктатором». Д. Дьюи подчерки-

вает, что «...пропасть между требованиями взрослых и опытом и возможностями юных столь велика, что учебная ситуация не допускает партнерского участия учеников в педагогическом процессе. Их дело – выполнять и выучивать...» [7, с. 328].

В результате анализа представлений педагогов о ценностях образования в массовой школе в процессе проводимого многолетнего исследования на кафедре математики и естественных дисциплин РО ИПК и ППРО приходим к выводу: в основе ценностей образования в традиционной массовой школе лежат ценности консервативных философско-образовательных теорий, а уровень технологической культуры учителей массовой школы, обусловленный такой системой ценностей, можно охарактеризовать как нормативно – репродуктивный.

Консерватизм (от лат. «conservatio» – сохраняю) стоит на позициях признания в качестве основной ценности образования – сохранение культуры, формирование традиции, не осознавая необходимости развития как культуры, так и личностей учителя и ученика в образовании.

Так, представитель классического реализма, одного из консервативных течений в философии образования, Гарри Брауди заявляет, что «в изменчивом мире все школы будут устаревать, ибо они не смогут двигаться в ногу с переменами. Задача образования становится бессмысленной, если не существует «...моделей хорошей жизни, которые существуют независимо от этих изменений и придают им смысл...» [5, с. 143]. Эссенциалисты (от лат. «essentia» – сущность), стоящие на позициях благоговения перед культурой прошлого, основываясь на философии Платона, Аристотеля и многих мыслителей Возрождения и Нового времени, убеждены в том, что задача школы – «способствовать...сохранению и передаче классических знаний и традиционных моральных ценностей, таких как уважение к власти, стойкость, верность долгу, уважение к другим, практичность» [1, с.23]. Перенниалисты (от лат «perennia» – вечность), реагируя на кризис XX века, призывают восстановить «вечные» ценности, идеи, пронизывающие всю историю человечества, что по своей сути не может не быть привлекательным для учащихся [1, с. 24]. Представитель классического реализма Джон Уайлд, не считает ценностью «...все, в чем заинтересован ребенок». Поэтому главная задача учителя – «...направить интересы ребенка на достойные объекты...» [5, с. 143]. Одно из крайних консервативных течений эссенциализма отводит ученику роль «...восприимчивого наблюдателя универсума» (вселенной) [5, с. 144]. Главная задача учителя – в отборе наиболее подходя-

щих фрагментов и организации необходимых учебных ситуаций для их передачи [5, с. 145].

Какова же результативность массовой школы в традиционной системе образования? Опираясь на результаты анализа международного исследования образовательных достижений учащихся PISA-2000, 2006, 2009, российские школьники прочно заняли одно из последних мест. И это закономерно, ведь в этом исследовании оцениваются не предметные знания, умения и навыки в школьном контексте (на что ориентирована массовая школа), а способности подростков использовать их в личном и социальном контексте. Обучаясь традиционно, российские школьники не научаются учиться, многие не хотят учиться, у них не формируется ценностное отношение к своему собственному развитию, а в конечном счете – к образованию [13, с. 12]. Как отмечает И.Д. Фрумин, «симптомами отчуждения в образовании считаются нежелание школьника учиться, его отвращение к школе, сопротивление педагогическому действию» [17, с. 188].

Осознает ли учительство современной России, какие ценности в образовании исповедует, что предлагает своим ученикам? Соглашаясь с мнением Д. Дьюи: «прошлое – великий ресурс для воображения, оно добавляет жизни новые измерения, но ... при условии, что это прошлое принадлежит именно данному настоящему, что это не иной и отдельный мир» и что «развивающееся настоящее... использует его для управления собственным движением» [7, с. 75].

В последние годы в условиях демократизации общества, когда провозглашены новые ценности (свобода, равенство, выбор, вариативность и др.) в России появились новые прогрессивные школы, которые пытаются перейти от педагогической деятельности «формирования традиции», к деятельности «развития личности», требующей осознания иных ценностей, а значит, иной уровень технологической культуры. В прогрессивной школе идет становление личностно – центрированного образования, в котором основная ценность – свободное развитие личности в соответствии с ее способностями и склонностями. В ней новый тип педагога. Это учитель, ориентированный на саморазвитие и творчество, это «менеджер информационного рынка, на котором происходит взаимовыгодный обмен» [7, с. 352]. В основании педагогической деятельности таких учителей лежат ценности образования либеральных философских теорий.

Так, в теории прагматизма (от греческого «прагма» – дело, действие), как и в нетрадиционной школе, главная ценность – свободное развитие личности ученика и учителя, особое отношение к взаимосвязанным понятиям «интерес», «дисциплина», «свобода», «оригинальное

мышление». Создатель и систематизатор прагматизма Д. Дьюи, считает, что слово «образование» означает «весь рост, все умственное и нравственное развитие человека» [7, с. 371]. Вот почему понятие «опыт», «...объединяющее человека и мир в неразрывное единство», является ключевым понятием этой теории, а само направление философской мысли часто называют экспериментализмом (от «experiment» – специально поставленный опыт и «experience» – опыт переживания и проживания проблемных ситуаций, творческий акт жизни») [7, с. 375].

Не отрицая значимости задачи сохранения культурных достижений, либералы, в том числе и эксперименталисты, подчеркивают первостепенную ценность не специально организованного обучения, а процесса учения (учения через опыт) [7, с. 14]. В либеральном течении экзистенциализм также центральное место занимают свобода и ответственность всегда находящегося в развитии человека за себя и свой выбор.

Франкл В. утверждает, что «сегодняшний человек страдает...от глубинного чувства утраты смысла, которое соединено с ощущением пустоты» [16, с. 24]. Если принять, что образование есть постоянная организация и перестройка опыта, ценность которого на любом этапе образования (в детстве, юности и взрослой жизни) в наполнении каждого мгновения личностным смыслом [7, с. 75–76], то в этом контексте опыт является средством и целью образования каждого человека [7, с. 371], а также одним из компонентов его содержания (в том числе в системе обучения взрослых). При этом содержание обучения приобретает новый смысл, отражая иные ценности в образовании, и может рассматриваться как «педагогически адаптированный социальный опыт человечества, ...тождественный по своей структуре (разумеется не по объему), человеческой культуре во всей ее структурной полноте» [11, с. 10]. Эта позиция полностью соответствует культурологическому подходу к содержанию современного российского школьного образования и отвечает сути образовательного процесса в деятельностной парадигме.

В результате проведенного исследования приходим к выводу о том, что в условиях демократизации общества, основанного на гуманистических ценностях (свобода, выбор, развитие, оригинальное мышление, самореализация, творчество) глубинная перестройка образования начнется с пересмотра традиционных ценностей в образовании на всех его структурных уровнях.

Рассмотрев технологическую культуру школьных учителей (во взаимосвязи с ценностями в образовании) в контексте современных образовательных теорий (консервативных и либеральных), приходим

к тому, что: ценности консерватизма лежат в основе педагогической деятельности учителей в массовой школе («формирования традиций»), определяя нормативно-репродуктивный уровень технологической культуры учителей; гуманистические ценности либеральных философско-образовательных теорий – в основе деятельности учителей в нетрадиционной школе («развития личности»), определяя адаптивно-эвристический или креативно-творческий уровень.

Таким образом, создавая условия, оказывающие влияние на представления учителей о приоритетах и ценностях в современном образовании, можно способствовать изменению ценностных оснований их взаимодействия с учениками, повышая уровень их общей и технологической культуры. Это станет возможным в системе образования взрослых как непрерывной перестройки опыта учителей, в которой обеспечивается развитие и профессиональный рост преподавателей и слушателей. Это тип личностно-ориентированного образования, противостоящего традиционному личностно-отчужденному образованию взрослых, в котором главная ценность – интересы профессионального развития личности учителя, нет жестко поставленных целей [5, с. 200]. Реализация в образовательном процессе обучения взрослых в системе повышения квалификации педагогов ценностей роста и развития личности – основа раскрытия творческого потенциала учителя и его учащегося в образовании.

Литература

1. Апресян, Р.Г. Философия образования / Р.Г. Апресян. – Москва, 2002.
2. Абакумова, И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе (Психолого-дидактический подход) / И.В. Абакумова. – Ростов-н/Д.: Изд-во РГУ, 2003.
3. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Москва–Ростов-н/Д.: ТЦ «Учитель», 1999.
4. Бершадский, М.Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М.Е. Бершадский, В.В. Гузеев. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2003.
5. Гусинский, Э.Н. Введение в философию образования / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова. – М.: Логос, 2001.
6. Гусинский, Э.Н. Современные образовательные теории / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова. – М.: Литературное агентство «Университетская книга», 2004.

7. Дьюи, Д. Демократия и образование: Пер. с англ. / Д. Дьюи. – М.: Педагогика-пресс, 2000.
8. Зевина, Л.В. Системная организация деятельности учителей – слушателей курсов повышения квалификации по освоению современных образовательных технологий: дисс. ... канд. пед. наук / Л.В. Зевина. – Ростов/н-Д., 2000.
9. Ковалева, Г.С. Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся PISA-2000 (краткий отчет) / Г.С. Ковалева, Э.А. Красновский и др. – М.: Центр оценки качества образования ИОСО РАО, 2002.
10. Концепция модернизации Российского образования на 2010 г.: офиц. документ. – М., 2010.
11. Краевский, В.В. Содержание образования: вперед к прошлому / В.В. Краевский. – М.: Педагогическое общество России, 2001.
12. Кульневич, С.В. Педагогика личности: от концепций до технологий / С.В. Кульневич. – Ростов-н/Д.: Творческий центр «Учитель», 2001.
13. Лазарев, В.С. Системное развитие школы / В.С. Лазарев. – М.: Педагогическое общество России, 2003.
14. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003.
15. Уланов, В.В. Логика организации школы / В.В. Уланов. – М.: Сентябрь, 1998.
16. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М., Прогресс, 1995.
17. Фрумин, И.Д. Введение в теорию и практику демократического образования / И.Д. Фрумин. – Красноярск, 1998.

РОЛЬ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ В НЕПРЕРЫВНОМ ОБРАЗОВАНИИ ЧЕЛОВЕКА

КИЛИНА И.А., ПОНАМАРЕВА Е.В.

Россия, г. Кемерово, Кузбасский региональный институт развития
профессионального образования

По данным исследований, в ряде регионов страны до 50 % выпускников вузов и до 64 % выпускников среднеспециальных учебных заведений меняют свою профессию сразу же после окончания учебного заведения. Так в 2011 году в центр занятости населения г. Кемерово в целях поиска подходящей работы обратилось 804 выпускника сис-

темы профобразования (НПО, СПО, ВПО), что составила 9,5 % от общего выпуска. Молодые люди вынуждены заново решать проблему организации своей профессиональной карьеры. Профессиональную переподготовку и повышение квалификации проходят не только молодежь, но и работники, находящиеся под угрозой увольнения, в условиях реорганизации или реструктуризации, модернизации производства. Повышение квалификации периодичностью не реже одного раза в пять лет является необходимым условием аттестации профессионально-педагогических работников. В силу этих причин концепция непрерывного образования становится неотъемлемой частью жизнедеятельности современного человека, способствующей адаптации к изменениям в профессиональной деятельности, непрерывному развитию личности, её компетенций. В содержательном аспекте непрерывное образование представлено следующими формами образования: начальное, дополнительное, последипломное, профессиональное и др.

Сравнивая образование, которое раньше получали на всю жизнь, с образованием в течение всей жизни как поэтапном обеспечении пополнения и расширения знаний у людей разного возраста, остановимся на возрастных границах. Традиционно «обучающийся» соотносился с возрастом до 25 лет. В отношении непрерывного образования сложно определить верхнюю возрастную границу. Не зря в системе дополнительного профессионального образования общепринятым является понятие «слушатель» как равноправный, активный и ответственный участник учебного процесса. В дополнительном, в отличие от профессионального образования, слушатель, имеющий среднее профессиональное образование, получает документ государственного образца о повышении квалификации, но его образование не приравнивается к высшему. Отличаются цели и задачи непрерывного образования, в рамках которого происходит развитие самостоятельности, способности адаптироваться к преобразованиям как в обществе в целом, так и в профессиональной сфере, открывается возможность ориентации в мире профессий, решается проблема повышения квалификации и переподготовки кадров. Непрерывное образование выступает средством оптимизации первоначальной профессиональной подготовки и переподготовки посредством периодически возобновляемого профессионального обучения, чередуемого с периодами трудовой деятельности. Таким образом, система повышения квалификации является неотъемлемой частью непрерывного образования.

Рассмотрим роль дополнительного профессионального образования в непрерывном образовании человека на примере деятельности

центра профориентации и постинтернатного сопровождения ГОУ «КРИПО», одним из направлений которого является организация обучения и повышения квалификации работников общего, профессионального образования в области профессиональной ориентации, профессионального обучения и социальной адаптации подростков и молодежи на рынке труда.

Система повышения квалификации рассматривается нами в аспекте дополнительного профессионального образования, направленного на совершенствование, углубление, обновление ранее полученных и сформированных знаний, умений в области той или иной профессии. При всем разнообразии подходов к определению понятия «повышение квалификации» мы считаем возможным определить его как форму профессионального образования взрослых, обеспечивающего рост профессионализма и компетентности посредством приобретения дополнительных знаний по базовой специальности, совершенствования профессиональных умений. Специалистами центра разработаны и реализуются дополнительные профессиональные образовательные программы «Сотрудничество государства и бизнеса по привлечению молодежи к получению рабочих профессий», «Организация профориентации граждан в целях выбора сферы деятельности (профессии), трудоустройства и профобучения», «Разработка и реализация программ по информированию населения о ситуации на рынке труда и профориентации молодежи» и др.

Полученный опыт проведения курсов показал, что у многих слушателей восприятие повышения квалификации как системы не сформировано. Ассоциативно повышение квалификации связано с аттестацией педагогических и руководящих кадров, которая проходит раз в пять лет. Получив документ (удостоверение, свидетельство) о повышении квалификации, профессионально-педагогические работники нередко «успокаиваются» до очередной аттестации, ссылаясь на возможности самообразования. В последние пять лет, в связи с ростом количества информационных источников, включая интернет-ресурсы, в образовательной среде формируется мнение о том, что педагог сам, без посторонней помощи, может решать вопросы профессионального роста. Мы согласны с тем, что самообразование педагога выступает основополагающим фактором повышения уровня компетентности специалиста, однако с учетом постоянно изменяющихся организации, содержания, технологий и многих других аспектов системы образования требуются теоретические консультации, обмен опытом, рефлексия своей деятельности, проведение мониторинга и т.д.

Отсутствие системного подхода к повышению квалификации у слушателей обусловлено и тем, что за годы прохождения курсов у некоторых профессионально-педагогических работников сформировался стереотип получения готовых рекомендаций, которые можно «автоматически» перенести в поле своей деятельности. Несомненно, существуют определенные алгоритмы, шаблоны, необходимость рассмотрения «узких» вопросов. Однако важными являются актуальные методологические вопросы современной стратегии развития образования, рассматриваемые нами в контексте андрагогики и направленные на решение задач: как мыслить тактически, перестраиваться в зависимости от изменяющейся ситуации, критически оценивать свою педагогическую деятельность.

Переход слушателя в субъектную позицию в процессе обучения предполагает наличие высокого уровня мотивации. На начало занятий курса нами выявлены ожидания участников группы (28 человек), демонстрирующие актуальный уровень их мотивации. Наиболее значимым мотивом стало «структурирование имеющихся знаний и получение новой, инновационной информации» – 86 % слушателей. На втором месте «общение с коллегами, обмен опытом» – 57 % участников. Менее значимыми выступили мотивы: «отдых» – 11 %, «получение удостоверения» – 7 % слушателей. Ориентация на получение информации в некоторой степени определяет объектную позицию: «Вы мне расскажите, а я Вас послушаю!» За последние годы технологии повышения квалификации в ГОУ «КРИПО» существенно изменились в сторону интерактивных форм, дистанционного обучения, использования ИКТ, модульности в содержании, накопительной системы обучения и т.д. Однако, пассивность «слушателей», их преобладающее желание получить готовый методический продукт во многих случаях препятствует использованию современных форм обучения. С другой стороны, если преподаватель авторитарен, предпочитает монологическую подачу материала и пассивную позицию слушателей, то форма традиционной лекции для него будет оптимальной, а для некоторых участников курса – привычной, приемлемой для обучения.

В ходе занятий важно изменить объектную позицию слушателей на субъектную. Для реализации этой цели преподаватели выполняли функции организатора, модератора учебного процесса, обеспечивали индивидуальный подход в обучении. Доминировали продуктивные, активно-творческие методы обучения, предлагающие самостоятельную и творческую деятельность проблемно-практического характера. Ведь основная цель обучения взрослых – предоставить не только новую информацию, но и опыт её самостоятельного добывания. Поэто-

му занятия проходили с использованием интернет-ресурса, слушатели познакомились с возможностями «виртуальной комнаты», участия в профессиональных интернет-конкурсах, вебинарах, видео-конференциях и т.д. Включение интерактивных методов создало возможность практической отработки передаваемых знаний, умений. Возрастающий поток информации требует внедрения методов обучения, которые позволят за короткий срок (72 часа) передать большой объем знаний, обеспечить высокий уровень овладения слушателями изучаемого материала и закрепления его на практике. Решению этой задачи способствовало использование тренингов, групповые дискуссий, деловых и ролевых игр. Слушатели активно включались в проектную, исследовательскую деятельность. В конце каждого дня занятий использовали разнообразные техники получения обратной связи. В качестве положительного момента участники отметили применение преподавателями разнообразных практических заданий, игровых и информационно-коммуникационных технологий, возможность апробации предлагаемых форм, методов в ходе занятий и самоанализа результатов своего профессионального продвижения.

Мы пришли к выводу, что включение традиционных и инновационных форм совершенствования профессионального мастерства является оптимальным сочетанием, способствующим повышению мотивации обучения и познавательной активности слушателей. Так же важна организация в ходе обучения обмена педагогическим опытом участников: по какой-то конкретной проблеме, когда опыт профессионально-педагогических работников сопутствует рассматриваемым вопросам занятия; на этапе обсуждения и анализа полученных новых знаний и навыков, когда опыт одного слушателя представляет интерес для всей группы и т.д.

С учетом того, что слушатели в качестве ожиданий от курса отметили «отдых», им были предложены экскурсии. Так, мы посетили «Бизнес-инкубатор», где познакомились с возможностями ведения предпринимательской деятельности, получили эстетическое удовольствие от посещения ботанического сада. Наряду с этим организованы кофе-паузы, во время которых в непринужденной обстановке слушатели обсуждали интересующие их профессиональные вопросы, обменивались информацией.

По результатам анкетирования можно сделать вывод о положительной тенденции по таким показателям, как активность (по 10-балльной шкале: с 5,6 баллов после первого дня занятий до 9,0 в конце последнего дня), актуальность (с 7,8 до 9,6 баллов соответственно), интерес (с 8, 2 до 9,5 баллов), практическая значимость (с 8,6 до 9,5

баллов), психологический комфорт (с 8,4 до 9,8 баллов). Таким образом, используемые формы, методы повышения квалификации способствовали повышению активности участников, формированию субъектной позиции в ходе занятий.

С целью повышения эффективности процесса обучения в ГОУ «КРИПО» лабораторией андрагогики проводится исследование удовлетворенности слушателей. По результатам оценки качества учебного процесса курса «Сотрудничество государства и бизнеса по привлечению молодежи к получению рабочих профессий» сделаны следующие выводы: большинство слушателей отметили критерии качества учебного процесса как соответствующие высокому уровню; все слушатели полностью удовлетворены тактичным и доброжелательным отношением преподавателей и созданием комфортной рабочей атмосферы; высокий уровень критериев «возможность самопрезентации», «значимость контактов с другими участниками курсов», «применение новых методов и технологий на курсах» (см. рис.1). Исходя из результатов мониторинга, представленная на курсах информация была интересной, актуальной и доступной, что помогло слушателям повысить свою профессиональную компетентность в вопросах профориентационной работы с молодежью.

Рассматривая повышение квалификации как систему, выделим её характеристики: непрерывность, включающую единство, взаимосвязь и взаимообусловленность элементов системы, и внутреннюю дифференцированность. Непрерывность предполагает обеспечение системы этапностью, чётко обозначенной и осознанной педагогом, охватывающей подготовительную работу (слушатели заинтересованы в информации о форме итогового контроля, например, если это методическая разработка, проект по профориентации, то они могут взять с собой на курсы необходимые материалы для подготовки итоговой работы), процесс обучения и процесс внедрения нового, самоанализ уровня профессионализма. Дифференцированность подразумевает учет интересов каждого слушателя, поэтому в ходе планирования повышения квалификации профессионально-педагогические работники должны сами выбирать свою траекторию профессионального роста (содержание, сроки). Например, слушатели связывали средний уровень своей активности на занятиях с тем, что их «отправили» на курсы, хотя данная проблематика не имеет прямого отношения к их профессиональной деятельности. Поэтому мы использовали индивидуальный подход, предоставляли возможность быть лидером микрогруппы, находили «точки соприкосновения» по тематике для представителей ОУ разного типа. Результат мониторинга показал высокую

эффективность подобного подхода к формированию мотивации слушателей на профессиональный рост.

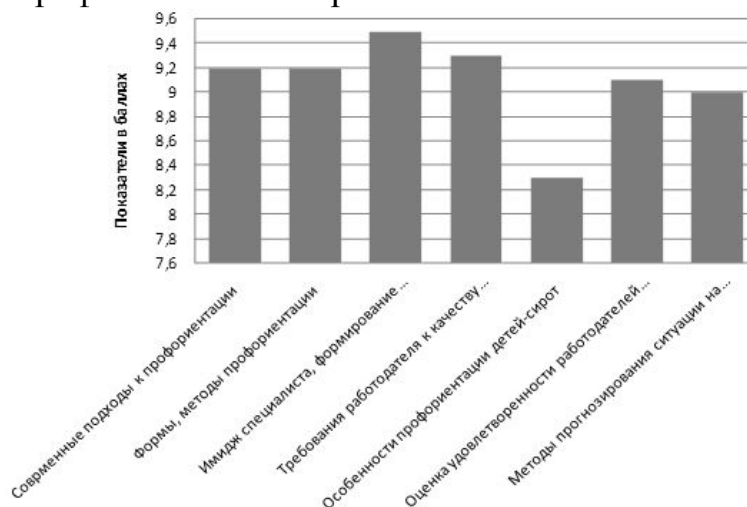


Рис. 1. Самооценка слушателями уровня знаний, умений по темам

Современная система повышения квалификации, в ряде случаев, представляет собой совокупность слабо связанных между собой структурных элементов. Поэтому необходимо «сложить пазлы» из отдельных элементов в целостную систему, создать пространство образовательных услуг, способных удовлетворить все множество образовательных потребностей, возникающих как в обществе в целом, так в отдельном регионе и у каждого слушателя.

Решение данной задачи в расширении перечня курсов, образовательных программ, обновлении отдельных модулей, внедрении новых форм повышения квалификации и повышении значимости традиционных: курсов, семинаров, консультаций, научно-практических конференций, конкурсов и др. Мы считаем, что конкурсы являются эффективной формой повышения квалификации, способствуют непрерывному профессиональному росту педагога. Так нами организованы областные конкурсы: для педагогов ОУ СОШ, НПО, СПО на лучшую методическую разработку в области профориентации обучающихся на востребованные в регионе профессии/специальности; профориентационных материалов обучающихся ОУ СОШ, НПО, СПО, ДО, УИТ «Рабочие профессии – будущее Кузбасса».

В центре используются такие современные формы повышения квалификации, как вебинар, on-lain семинар и консультация, видеоконференция и др. Основной целью данных форм является создание благоприятных условий для развития информационной культуры педагогов, повышения уровня их профессиональной компетенции. Положительные отзывы, большое количество участников и задаваемых вопросов, комментарии по вебинарам («Организация системы сопро-

вождения выпускников учреждений интернатного типа (УИТ)»; «Состояние постинтернатного сопровождения выпускников УИТ» и др.) характеризуют высокий уровень интереса педагогов, специалистов общего, профессионального образования к подобной форме повышения квалификации. Положительным моментом является и тот факт, что в on-line мероприятиях могут участвовать специалисты из разных образовательных учреждений, получать научно-методическую помощь по интересующей проблематике, обмениваться опытом с коллегами без отрыва от производства, находясь на своем рабочем месте. Предоставляемая информация носит не только теоретический, но и практический характер. Особую значимость данные мероприятия приобретают в рамках тем, в которых обсуждаются особенности и проблемы взаимодействия между различными структурами и специалистами в ситуации недостатка информации об организации и специфике выстраиваемой работы, например, разработка механизма взаимодействия УИТ и профобразования в процессе постинтернатного сопровождения выпускников.

Отличительной особенностью развития системы повышения квалификации профессионально-педагогических работников является теоретическая, психологическая и практическая направленность. В современных условиях особое внимание уделяется подготовке модераторов, тьюторов. Основной акцент при этом делается на формирование и развитие аналитических, проектировочных, рефлексивных умений, развитии интеллектуальной мобильности педагогов.

В целом повышение квалификации помогает педагогу избавиться от устаревших взглядов, делает его более восприимчивым, гибким к внешним изменениям, что в конечном итоге повышает его конкурентоспособность. Мы считаем, что повышение квалификации не должно носить разовый, эпизодический характер. Необходимо развивать систему в качестве квалифицированного посредника между высокой педагогической наукой и живой педагогической практикой, традиционными и инновационными педагогическими, профориентационными технологиями. Со стороны специалистов центра – систему разнообразных, последовательных, структурированных форм повышения квалификации с учетом потребностей педагогов образовательных учреждений разного типа. И со стороны слушателей – готовность поэтапно и в системе проектировать свой рост профессиональной компетентности.

Таким образом, сформированная система повышения квалификации рассматривается нами как основа непрерывного образования и её роль будет значимой только при условии реализации принципа не-

прерывности и осознания человеком необходимости образования на протяжении жизни. В эпоху апгрейда (модернизация, замена компонентов компьютера на более совершенные) дополнительное профессиональное образование – это шаг к модернизации знаний, навыков человека, освоения и внедрения инновационных технологий, передового педагогического опыта.

К ВОПРОСУ ОЦЕНКИ КОМПЕТЕНЦИЙ ИЛИ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ**МИХАЙЛОВА В.В., СИМУХИНА В.П.**

Россия, г. Стерлитамак, Респ. Башкортостан,
Стерлитамакский институт физической культуры
(филиал Уральского государственного университета
физической культуры)

Итак, уже год как мы работаем по новым ФГОС, третьего поколения. Еще вчера мы активно обсуждали вопрос перехода на новые стандарты ВПО, а сегодня любой вуз, перешедший на подготовку по новым федеральным государственным образовательным стандартам, стоит перед проблемой оценки качества их освоения и формирования тех компетенций, которыми должен овладеть обучаемый. Трудность заключается в том, что отслеживание формирования компетенций необходимо проводить при изучении каждой учебной дисциплины. Если обратиться к опыту, накопленному университетами Запада, то действующая там система кредитов ECTS, которая значительно упрощает процесс контроля, в нашем вузовском образовании пока не имеет место быть, равно как и модульная система или введение кластеров.

Эффективность процесса формирования компетенций во многом обусловлена организацией, полнотой и направленностью педагогического процесса. В нашем случае, новые цели и новое содержание профессионального образования осваиваются студентами в условиях прежней его организации. То есть студент в семестр одновременно изучает и осваивает не менее 15 разных дисциплин, а в сессию за две-

три недели ему необходимо продемонстрировать освоенные им компетенции. Неудивительно, что при такой организации контроля, мы можем отслеживать все те же пресловутые и неоднократно критикуемые, нами же, ЗУНы.

Отвечая на вопрос «Что делать?», мы вынуждены вновь обратиться к уточнению понятий «компетенция» и «компетентность», так как возникает необходимость однозначного определения его для практического использования.

В толковом словаре С.И. Ожегова компетентность трактуется как осведомлённость, авторитетность в какой-нибудь области [3].

В педагогической науке понятие «компетентность» получило широкое распространение сравнительно недавно и на сегодняшний день представлена многими вариантами. Например, Джон Равен, определяет компетентность как специфическую способность, необходимую для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающую узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия [5, с. 6]. В исследовании А.В. Хуторского компетентность рассматривается как – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [6, с. 60]. По мнению В.Н. Введенского, компетентность – это некая личностная характеристика, а компетенция – совокупность конкретных профессиональных или функциональных характеристик [1, с. 51].

Таким образом, если компетентность это некая совокупность качеств личности, следовательно, профессиональную компетентность педагога можно трактовать как способность или готовность личности решать различные типы педагогических задач, возникающих в профессиональной педагогической деятельности (Н.В. Кузьмина, А.И. Панарин, В.А. Сластенин).

В работе Дж. Равена «Компетентность в современном обществе» дается не только развернутое толкование компетентности, но и приводятся виды компетенций, анализ содержания которых показывает, что в формулировке различных видов компетенций часто используются такие категории как «готовность», «способность» и т.п. В этом случае мы согласны с мнением Л.Ф. Пахомовой, С.К. Увалиевой, С.К. Ермаганбетовой, которые связывая компетенцию с готовностью к профессиональной деятельности, определяют ее содержание как «компоненты готовности» [4].

Различные авторы по-разному определяют структуру компетентности и способы ее представления в форме модели.

Дж. Равен определяет структуру компетентности через компоненты личности [5]:

- когнитивный компонент: разработка плана или определение препятствий на пути к достижению целей и т.д.;
- аффективный компонент: удовольствие от работы или желание, чтобы необходимая, но неприятная ее часть была выполнена;
- волевой компонент: настойчивость, решительность, воля и т.д.;
- навыки и опыт: основанная на опыте уверенность, что можно пуститься в неизведанное и преодолеть трудности.

Кроме того, он утверждает, что невозможно оценивать способности вне зависимости от ценностей человека и ситуации. Согласно модели Дж. Равена компетентность является результатом взаимодействия трех переменных: компонентов компетенции; ценностей; и ситуаций, в которых находятся люди. А. Дорофеев, рассматривает профессиональную компетентность как показатель качества образования. Он выделяет следующие её стороны:

- актуальная квалифицированность (знания, умения и навыки из профессиональной области, способность продуктивного владения современными информационными технологиями, необходимыми и достаточными для осуществления профессиональной деятельности);
- когнитивная готовность (умение на деятельностном уровне осваивать новые знания, технологии, умение учиться и учить других);
- коммуникативная подготовленность (владение родным и иностранным языками... коммуникативной техникой и технологией умение вести дискуссию, мотивировать и защищать свое решение...);
- владение методами технико-экономического, экологически ориентированного анализа производства с целью его рационализации и гуманизации...;
- креативная подготовленность...;
- понимание тенденций и основных направлений развития профессиональной области и техносферы...;
- потребность, стремление и готовность к профессиональному самосовершенствованию, корпоративная самоидентификация и позиционирование;
- устойчивые и развивающиеся профессионально значимые качества...

Таким образом, компетентность личности будущего специалиста, по сути, потенциальна. Она проявляется либо в профессиональной деятельности, либо в деятельности связанной с профессией и в определенной степени относительна, ибо ее оценка, как правило, дается другими субъектами (например, работодателями).

Компоненты компетентности будут развиваться, и проявляться только в процессе выполнения интересной для человека деятельности. В данном случае можно говорить о производственной практике, в процессе которой у студентов формируются определенные компоненты профессиональных компетенций. Следовательно, чтобы отследить формирование и развитие той или иной профессиональной компетенции и оценить степень сформированности необходимо не только значительно увеличить объем производственной практики, но и перераспределить часы так, чтобы каждый семестр заканчивался ею, а структура соответствовала структуре будущей профессии. Что в принципе невозможно. Следовательно, необходимо использовать тот положительный опыт профессиональной подготовки, который имеет российская высшая школа. Так, профессиональная компетентность формируется и проверяется на практиках, оформляется в форме выпускных квалификационных работ, а компетенции проверяются на ГАК. В тоже время, компетенции постепенно отслеживаются в течение всего учебного процесса, например, в студенты физкультурного института посещают спортивные секции – формируют, участвуют в соревнованиях – проверяют сформированность компетенций.

Таким образом, анализ определения видов, структуры компетенций указывает, что в отечественной практике нет единого взгляда на данную проблему. Вместе с тем, очевидно, что понятие компетентности шире понятий знаний, умений, навыков и включает в себя не только когнитивную и операционально-технологическую составляющую, но и личностно-смысловую, креативную и другие сферы личности. Элементы компетентностного подхода в высшей школе всегда являлись неотъемлемой частью системы управления качеством обучения и профессиональной подготовки кадров. При описании желательных результатов (целей) высшего образования необходимо тщательно анализировать отечественный опыт и, в частности, опыт определения требований к специалистам в квалификационных характеристиках, а также образовательных стандартов высшего образования первого и второго поколений.

Литература

1. Введенский, В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В.Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–55.
2. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результат образования / И.А. Зимняя // Высш. образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34 – 42.

3. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт рус. языка. – 4-е изд., доп. / С.И. Ожегов, Н.О. Шведова. – М.: Азбуковник, 1998. – 944 с.

4. Пахомова, Л.Ф. К вопросу о «компетентности» и «компетенции» будущих учителей / Л.Ф. Пахомова, С.К. Увалиева, С.К. Ермаганбетова // Успехи современного естествознания. – 2011. – № 6 – С. 7–68.

5. К вопросу о «компетентности» и «компетенции» будущих учителей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.rae.ru /use/?section=content&op=show_article&article_id=7796942](http://www.rae.ru/use/?section=content&op=show_article&article_id=7796942) (дата обращения 16.03.2012).

6. Равен, Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы: пер. с англ. / Дж. Равен. – М.: Когито-центр, 1999. – 144 с.

7. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

ФОМИНА Н.Л., САХАРЬЯНОВА А.А., ЛОМШИНА Т.В.

Россия, г. Горно-Алтайск, Горно-Алтайский педагогический колледж

Социально-экономические преобразования, происходящие в современном российском обществе, значительно изменили его социокультурную жизнь, сказались на уровне жизни населения, отразились на ценностных ориентирах подрастающего поколения, девальвации нравственных ценностей, отчуждения молодежи от институтов воспитания. Педагоги, родители, общественность справедливо обеспокоены ростом правонарушений и преступлений в молодежной среде, их гражданской позицией, направленной на обогащение, потребление материальных ценностей, упрощение внутренней жизни. Для разрешения этих проблем необходимо создание воспитательного механизма, адекватного новому времени. В этой связи в «Национальной доктрине образования», «Концепции модернизации российского образования на период до 2015 года» ставится задача усиления воспитания молодежи на современном этапе социально-экономического развития страны.

В этих условиях особенно остро встает необходимость воспитания нравственной компетентности будущих специалистов, основой которых является гуманное отношение человека не только к себе, но и другим людям, к обществу, природе. Приоритет воспитания нравственной компетентности определяется тем, что она, как предельные высшие смыслы человеческой жизни, выполняет функцию регуляторов поведения, охватывает все стороны человеческого бытия, она включает национальные ценности, ценности семьи, труда, образования, общества. Нравственная компетентность носит общечеловеческий характер, она принимается и развивается всеми людьми в условиях общественно-исторических изменений цивилизации. Нравственная компетентность не существует в отрыве от других ценностных отношений. Она как бы накладывается на все виды ценностей, облагораживая их, придавая человеческой деятельности гуманистический смысл, эмоциональную насыщенность. Формирование нравственной компетентности происходит в течение всей жизни человека, однако наиболее сензитивным периодом в воспитании ценностей является юношеский возраст (И.С. Кон). Особенностью нравственных ценностей, как добродетелей человека, его душевных личностных качеств является то, что они социальны по своей природе, но индивидуальны по формам выражения.

Анализ научно-педагогической литературы и практики работы классного руководителя по формированию нравственной компетентности студентов, результатов проведенного нами констатирующего эксперимента показал, что классные руководители затрудняются в формировании нравственной компетентности студентов; целенаправленно занимаются формированием нравственной компетентности студентов 59 % классных руководителей, многие из них недостаточно учитывают возрастные и индивидуальные особенности студентов при формировании нравственной компетентности. Особенно остро стоит проблема формирования у студентов нравственной компетентности в деятельности классного руководителя.

Таким образом, возникло противоречие между растущей потребностью формирования нравственной компетентности классным руководителем у студентов педагогического колледжа и недостаточной разработанностью этого вопроса в педагогической практике. С учетом этого противоречия сделан выбор темы исследования, проблема которого сформулирована следующим образом: какова совокупность педагогических условий, обеспечивающих успешность формирования классным руководителем нравственной компетентности студентов в педагогическом колледже?

В исследовании выяснено, что общей категорией для обозначения нравственных ценностей является категория добра (блага), которая охватывает всю неопределенно большую совокупность действий, принципов и норм нравственного поведения. Нравственные ценности человека, ориентированные на добро, уважение, совесть, воспитываются в процессе непрерывного возвращения и «творения» добра.

В исследовании отводится особая роль классному руководителю по формированию нравственной компетентности студентов; показано, что формирование нравственной компетентности будет успешным, если оно строится на комплексном, системном, аксиологическом, личностно-деятельностном, культурологическом подходах, когда происходит интеграция усилий субъектов воспитательной деятельности, создаются условия для успешной самореализации личности студентов в воспитательной системе группы, ориентированной на нравственные ценности.

Выявлено, что воспитательная система группы является сложным социально-педагогическим и психолого-педагогическим комплексом, отличающимся полиструктурностью компонентов и элементов, упорядоченностью в развитии и базируется на системном, проблемно-целевом, деятельностном, культурологическом и личностно-ориентированном подходах. Рассмотрены основные черты гуманистической воспитательной системы группы и этапы её развития. Созданная концептуальная модель воспитательной системы группы нравственной направленности включает шесть компонентов. Ценностно-целевой компонент, включающий в себя: цели и задачи воспитания нравственных ценностных ориентации; приоритетные идеи построения воспитательной системы; формирование нравственных ценностей как значимых целей развития личности студентов. Данный компонент является ценностно-смысловым ядром воспитательной системы, так как целями воспитательной системы группы являются: создание единой воспитательной направленности в развитии личности студентов по воспитанию нравственных ценностей; удовлетворение национально-культурных запросов через систему нравственных оценок, выбора поисков и поступков студентов; формирование потребностей к нравственному саморазвитию, самоактуализации. Субъект-субъектный компонент включает в себя взаимодействие классного руководителя, студентов, родителей, (администрацию, учителей-предметников, психолога, социального педагога, библиотекаря и других специалистов).

В технологии моделирования воспитательной системы особое место отводится классному руководителю, как главному участнику и заинтересованному лицу в успешном функционировании воспитательной системы группы. Основными направлениями в деятельности классного руководителя по формированию нравственной компетентности являются: индивидуальная работа со студентами и родителями студенческого сообщества; организация эффективной коллективной деятельности; организация воспитывающей среды и оказание педагогической поддержки; взаимодействие со всеми субъектами воспитательной системы группы и колледжа по формированию нравственной компетентности студентов.

Содержательный компонент моделирования воспитательной системы группы носит полиструктурный характер. Основу содержательного компонента составляет совместная деятельность субъектов воспитательного процесса.

В исследовании для построения концептуальной модели разработана программа формирования нравственной компетентности студентов через систему тематических циклов занятий. Цели и задачи программы: воспитание нравственных ценностей путем ознакомления студентов с правилами нравственного поведения, анализа нравственных ситуаций и проведения мероприятий нравственного содержания; ознакомление с правилами культурной жизнедеятельности и поведения в различных жизненных ситуациях; формирование нравственной среды воспитания в группе и создание условий личностного нравственного развития ценностных ориентации. Содержательный компонент воспитательной модели группы осуществлялся нами через серию тематических классных часов, с использованием различных форм и методов различные формы и методы деятельности классного руководителя, что позволило достигнуть запланированных целей и результата формирования нравственных ценностей ориентации студентов.

Процессуально-коммуникативный компонент включал в себя следующие элементы: формы и методы воспитательного воздействия; отношения в студенческом сообществе; внешние и внутренние связи коммуникации, влияющие на развитие нравственных ценностей. Этот компонент связывает все элементы системы в единое целое и обеспечивает коммуникативную связь с внешней средой. Наряду с традиционными формами и методами работы в воспитательном арсенале появились психологические тренинги (например, «Я и мой внутренний мир», «Сознательный выбор» и т.д.), тренинг личностного роста, деловые и ролевые игры (например, «Деловой обмен»,

«Нефтяной магнат» и др.), коммуникативные игры, создание ситуаций успеха, нравственные ситуации, часы развития и общения, составление воспитательных проектов и т.д. Это значительно повысило эффективность воспитательного процесса.

Диагностико-результативный компонент содержит формы, методы и приемы изучения нравственных ценностей; критерии и показатели эффективности результатов. В моделируемой воспитательной системе группы мериллом эффективности системы является нравственная развитость студентов. Отражая специфику данного студенческого сообщества, мы руководствовались следующими критериями: созданием «нравственного лица» группы; развитостью нравственного сознания; развитостью нравственных стимулов, поступков и поведения; отношением к ценности жизни и ценностным отношениям; формированием жизненной позиции; конструированием индивидуальной жизни. В соответствии с избранными критериями и показателями подбираются диагностические методики, позволяющие получить достаточно достоверную информацию о различных сторонах исследуемого феномена.

Рефлексивный компонент включает в себя критерии и показатели эффективности управления системой класса по воспитанию нравственных ценностей; анализ и оценку результативности функционирования данной системы; воспитательный анализ управления системой; самоуправление. Содержание рефлексивного управления включает в себя целенаправленное побуждение к самоанализу на основе духовно-нравственных ценностей, к осознанию ответственности за свои суждения и поступки; приобщение к технологиям рефлексии; помощь в самоопределении ее границ, давать импульс к собственному поиску резервов развития.

В ходе исследования определены критерии и комплекс педагогических условий эффективной организации формирования нравственной компетентности. Он включает: взаимодействие с семьей классного руководителя во всех сферах деятельности и через различные формы психолого-педагогического просвещения родителей. Важным аспектом психолого-педагогического всеобуча родителей по воспитанию нравственных ценностей является форма творческого отчета, позволяющая раскрыть нравственный и творческий потенциал каждого студента; педагогическая поддержка, включающая в себя инструментовку на свободный нравственный выбор, концентрацию на положительном в личности студента и на создании личностно-ориентированных ситуациях успеха;

воспитывающая среда, позволяющая определить в нашем исследовании комплекса условий: создание нравственных личностно-ориентированных ситуаций; индивидуальное психолого-педагогическое консультирование, рефлексивное взаимодействие через тетради «Доверия»; включающие в себя гносеологический (познавательный), аксиологический (ценностный), коммуникативно-психологический блок и блок саморегуляции; рефлексивный, выполняющие корректирующую функцию в деятельности классного руководителя и студентов, повышая духовные усилия в поведении студентов по усвоению нравственных ценностей и углубляя процесс духовного развития эволюции субъектов воспитательного процесса.

Этическая защита осуществлялась посредством следующих принципов: «Я» – сообщение, великодушное прощение и интегральное вытеснение, игнорирование инструкции, санкционирования, паллиатива. Этическая защита сопровождалась созданием эмоционального фона, основанного на пассионарности и любви к студентам.

Разработана тематическая программа по формированию нравственной компетентности студентов педагогического колледжа в деятельности классного руководителя.

Проведенное исследование доказало научную обоснованность и научную значимость положений гипотезы в формировании нравственной компетентности студентов. Вместе с тем результаты исследования не исчерпывают всех аспектов рассматриваемой проблемы.

Сделав акцент на развитие гуманистических экзистенциальных нравственных ценностей, реализовав ряд положений на практическом уровне, мы стремились определить и наиболее важные направления дальнейших исследований, а именно:

- проблемы подготовки классного руководителя к воспитанию нравственной компетентности студентов и опыта творческой деятельности студентов к нравственным ценностям;

- целесообразность вести научный поиск, направленный на выявление особенностей моделирования воспитательной системы группы в педагогическом колледже; уточнение и углубление знаний об отдельных этапах, периодах и фазах процесса моделирования;

- создание моделей воспитательных систем гражданского, социального и культурологического направлений. Это поможет обогатить теоретический и практический опыт технологией моделирования воспитательных систем; развить в студентах

гражданские, культурные ценности и приобрести более глубокий социальный опыт;

– создание новых педагогических условий по формированию нравственной компетентности, позволяющих совершенствовать процесс воспитания.

Решение этих проблем составляет предмет наших дальнейших исследований.

ОСНОВНЫЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ФЕНОТИПИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ОРГАНИЗМА ЧЕЛОВЕКА К ФИЗИЧЕСКОЙ НАГРУЗКЕ

КИСЛЯКОВА С.С.

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

Проблеме адаптации организма к различным факторам среды в настоящее время уделяется большое внимание. Особый интерес представляет фенотипическая адаптация, так как она является основой видоизменения организма, что дает возможность выжить организму или выйти без повреждения в условиях ранее не совместимых с жизнью.

Термин «адаптация» принято понимать как процесс или свершившийся факт приспособления к чему-либо. Адаптация организма происходит ежесекундно и зависит от множества факторов, включая воздействие на организм внешней среды, начиная от температуры, давления, уровня солнечной активности, радиационного фона, а также уровня деятельности самого организма в плане нервно-психических и физических напряжений в зависимости от степени нагрузки специфики форм воздействия [5, 6].

Биологической основой адаптации является снижение возбудимости живой ткани при длительном и систематическом действии раздражающего фактора. В процессе активной мышечной деятельности диапазон реакций расширяется, а начальная сила раздражителя ослабевает в связи с повышением устойчивости клеточных структур и изменением физико-химических свойств жидкостей и тканей организма [14].

Теория адаптации неразрывно связана с работами Г. Селье, посвященными изучению неспецифических адаптационных реакций организма на чрезмерные по силе воздействия (названные им стресс-реакциями) и возникающих при этом функциональных изменений (стресс-синдром) и состояний (стресс) [10].

В понятие общего адаптационного синдрома Г. Селье входит «совокупность общих защитных реакций, возникающих в организме животных и человека при действии значительных по силе и продолжительности внешних и внутренних раздражителей, способствующих восстановлению нарушенного равновесия и поддержания постоянства внутренней среды организма – гомеостаза».

В проявлении общего адаптационного синдрома выделяют три фазы: фаза тревоги; фаза резистентности и фаза истощения.

В фазе реакции тревоги проявляется комплекс физиологических реакций, которые обеспечивают срочную адаптацию к физической нагрузке. Если величина тренировочных нагрузок повышается сверх некоторого предельного уровня, то наступает фаза истощения. Адаптационные резервы истощаются, организм не в состоянии восполнять стремительно падающие функциональные возможности.

Трехфазная природа общего адаптационного синдрома, открытая Г. Селье, дает основание для заключения о том, что способность организма адаптироваться к спортивным нагрузкам имеет ограниченные пределы. Эти данные были экспериментально обоснованы Ф.З. Меерсоном, М.Г. Пшенниковой, Н.А. Фоминым А.С. Солодковым, Е.Б. Сологуб, В.И. Павловой др.

Любой адаптационный процесс в организме направлен на поддержание или восстановление постоянства внутренней среды организма на определенном уровне за счет сложной перестройки биорегуляции. Спортивная тренировка в этой связи является изменением существования организма спортсмена и задача тренировочного воздействия как в едином занятии, так и за период микро- и макроциклов добиться специфических адаптационных изменений [1].

Адаптация организма человека к физическим нагрузкам в процессе тренировки является биологической основой тренировочного эффекта. Различают два вида адаптивных изменений – срочные и долгосрочные.

Срочная адаптация характеризуется непрерывно протекающими приспособительными изменениями, возникающими как ответные реакции организма на непрерывно меняющиеся условия внешней среды. Срочная адаптация не в состоянии обеспечить необходимый адаптационный эффект, поэтому срочная адаптация является несовершенной [6, 10].

Долгосрочная адаптация характеризуется такими приспособительными изменениями, которые возникают под влиянием регулярно повторяющихся внешних воздействий. Данный вид адаптации характеризуется более совершенной, экономной реакцией организма в от-

вет на тот же самый повреждающий фактор среды. Таким образом, долговременной этап адаптации развивается на основе многократной реализации срочной, но не совершенной адаптации, в результате чего неадаптированный организм становится адаптированным [5, 6, 8, 14].

В основе принципов построения современной спортивной тренировки лежит использование в каждом тренировочном занятии, а также на более длительном тренировочном периоде различных тренировочных нагрузок, направленных на прирост физиологических качеств. Долговременная адаптация рассматривается как постоянно изменяющиеся формы и методы воздействия на организм в зависимости от специализации, возраста, уровня спортивного мастерства. Эффективность тренировочного процесса определяется надежностью целевых программ управления системой подготовки, конечной целью которой является достижение наивысшего результата в точно установленные сроки [4].

В физиологии существует устоявшееся представление, что реакция организма на факторы среды обеспечиваются не отдельными органами, а определенным образом организованными и соподчиненными между собой системами. Это представление получило многостороннее развитие в трудах Декарта, Гарвея, М.И Сеченова, И.П. Павлова, А.П. Ухтомского, П.К. Анохина, Г. Селье. Данное представление дает возможность утверждать, что реакция на любое новое и достаточное сильное воздействие среды обеспечивается стресс реализующими адренергической и гиппофизарно-адреналовой системами, а также системой, специфически реагирующей на данный раздражитель.

Кроме того, внутри возникшей функциональной системы должен реализовываться некоторый важный процесс, обеспечивающий фиксацию сложившихся адаптационных систем и увеличение их мощности до уровня, диктуемых средой. Исследования, проведенные Ф.З. Меерсоном, В.И. Павловой, Д.З. Шибковой показали, что таким процессом является активация синтеза нуклеиновых кислот и белков, возникающая в клетках, ответственных за адаптацию систем, обеспечивающая формирование системного структурного следа.

Адаптация на клеточном уровне сопряжена с активизацией энергетических процессов. В первую очередь затрагиваются резервы аденозинтрифосфорной кислоты (АТФ). Отношение продуктов распада АТФ к оставшемуся ее количеству возрастает. Результаты увеличения продуктов энергообмена АТФ активирует окислительное фосфорилирование, т.е. запасание энергии в макроэргах (высокоэнергетических соединениях). Это, в свою очередь, приводит к интенсивному

биосинтезу по цепочке: ДНК-РНК-белок. Увеличивается биомасса органов, активируется система передачи действий повреждающего агента на цитоплазму через встроенный в мембрану фермент – аденилатциклазу.

Основной клеточной адаптации является поддержание постоянства основного энергетического материала АТФ. Это постоянство АТФ обеспечивается усилением жиромобилизирующего действия гормонов надпочечников, а также повышением эффективности окислительного цикла (цикла трикарбоновых кислот Кребса) [14].

Тренировочные и соревновательные нагрузки, одинаковые по своим внешним параметрам (количеству тренировочных отрезков, суммарной величине интенсивной и малоинтенсивной нагрузки и т.д.), преломляясь через комплекс внутренних (наследственные задатки, особенности развития фенотипических признаков) и внешних факторов, вызывают различный адаптивный эффект. Поэтому, в моделировании, планировании, отвечающим индивидуальным особенностям, тренировочные нагрузки чрезвычайно важное значение приобретает постоянная текущая оценка функциональных сдвигов в организме спортсмена, по принципу «доза-эффект» [1, 9],

При рассмотрении различных видов мышечной деятельности, прослеживаются отличия форм утомления при различных видах мышечной деятельности. Вполне естественно, что тренировочная деятельность в плане адаптации к нагрузкам очень многообразна и различна, в связи со своеобразием отдельных видов спорта. В любом случае механизмы адаптации к факторам, вызывающим интенсивную мышечную работу, представляют собой реакцию целого организма, направленную на решение двух задач [12]:

- обеспечение мышечной деятельности, непривычной интенсивности и длительности;
- поддержание и восстановление гомеостаза, т.е. постоянства внутренней среды.

Изучение закономерностей процессов адаптации и гомеостаза при воздействии на организм спортивных нагрузок различной направленности одна из ведущих проблем современной биологии спортивной медицины. Проблемы адаптации и гомеостатических механизмов тесно взаимосвязаны. При этом необходимым условием развития состояния тренированности является нарушение гомеостаза, когда под влиянием прогрессирующих физических нагрузок создаются физиолого-биохимические предпосылки для адаптивных структурных перестроек в организме [2].

Совершенствование управления достигается в процессе много-

кратного, регулярного поведения сигнала и ответной мышечной работы, т.е. в процессе тренировки. В результате этого процесса «управляющая» система закрепляется в виде динамического стереотипа и организм приобретает новый двигательный и функциональный навык. В основе совершенствования центральной управляющей системы при адаптации к физическим нагрузкам лежит активация нуклеиновых кислот и белков в нейронах этой системы. В результате данного процесса формируется определенный структурный след, который обеспечивает закрепление нового динамического стереотипа и выработку новых двигательных навыков. Тем самым осуществляется расширение звена, лимитирующего совершенство центрального управления адаптационным процессом [6].

Адаптация к спортивной деятельности обеспечивает, в конечном счете, динамическое постоянство внутренней среды. К одному из самых выразительных, жестко гомеостазированных параметров внутренней среды организма относится кислотно-основное (КОС) состояние крови. По изменению состояния крови возможно оценить метаболитический ответ и адаптационные возможности выполняющего работу организма. Состояние крови как звено гомеостаза является значимым и очень достоверным для определения состояния организма спортсмена [13].

Необходимо отметить, что адаптационные перестройки в организме спортсменов напрямую зависят от мощности нагрузки [8, 11]. Исходя из физиологической характеристики спортивной деятельности. В соответствии с физиологическими основами индивидуальной адаптации организма к любому фактору среды, в процессе адаптации к интенсивной физической нагрузке, можно выделить несколько стадий.

Первая стадия срочной адаптации характеризуется мобилизацией функциональной систем, ответственной за максимальную, субмаксимальную реакцию, до предельно достижимого уровня, а также выраженной стресс-реакцией [11].

Стресс-реакция проявляется в увеличении высвобождения и в повышении в крови концентрации катехоламинов, увеличении секреции кортиколиберина, АКТГ, соматолиберина, соматотропина и других тропных гормонов, а вслед за этим – в увеличении в крови уровня кортикостероидов, глюкагона, тироксина, тирокальцитонина. Одновременно возрастает концентрация в крови и доступность для мышц, сердца и других рабочих органов субстратов энергетического обмена – глюкозы, жирных кислот, аминокислот [8].

В целом эта аварийная стадия характеризуется неэкономной гиперфункцией, ответственной за адаптацию системы, утратой функ-

ционального резерва данной системы, явлениями чрезмерной стресс-реакцией и повреждения. В результате двигательные реакции организма оказываются лимитированными. Спортсмены на данной стадии адаптации быстро утомляются от работы такого характера, поэтому не рекомендуется на начальных этапах подготовки перегружать юных спортсменов [3].

Вторая переходная стадия от срочной адаптации к долговременной определяется тем, что возникающая активация синтеза нуклеиновых кислот и белков, вызванная дефицитом энергии и сдвигами гомеостаза, приводит к избирательному росту определенных структур, и таким образом, расширяет звенья, лимитирующие интенсивность и длительность адаптационной реакции [6].

На уровне нейрогуморальной регуляции в результате активации синтеза белков развивается консолидация – фиксация временных связей и целых условно-рефлекторных стереотипов, обеспечивающих новые двигательные навыки в новых условиях [11].

Третья стадия сформировавшейся долговременной адаптации характеризуется сформированной доминирующей функциональной системой и развитием системного структурного следа, а также отсутствием стресс-синдрома [6].

Развившееся в процессе тренировки состояние тренированности в этой стадии по своим физиологическим механизмам и морфофункциональной сути соответствует стадии адаптированности организма к физическим нагрузкам. В понятиях «адаптация, адаптированность» с одной стороны, и «тренировка, тренированность», с другой стороны, много общих черт, главной из которых является достижение нового уровня работоспособности на основе образования в организме специальной адаптивной функциональной системы с определенным уровнем физиологических констант [11].

Физиологическим резервам организма принадлежит важная роль в структуре адаптивных реакций. Стабильность гомеостаза при физиологической адаптации или его биологически целесообразная инертность должна сочетаться со столь же целесообразной способностью организма к использованию физиологических резервов. Именно этим определяется скорость развития адаптации или дезадаптации в тех случаях, когда резко меняется интенсивность и длительность воздействующих факторов [3].

Для поддержания высокого уровня тренированности периодическое участие в соревнованиях является необходимым условием накопления резервов адаптации. Между высокими спортивными достижениями и числом соревнований существует положительная корреля-

ционная связь. Адаптация к высоким тренировочным и соревновательным нагрузкам, носящим экстремальный характер, реализуется путем мобилизации функциональных резервов организма, представляющих собой сложную (неоднородную по составу) систему с комплексом прямых и обратных связей [4].

Иными словами, процессы адаптации человека в большой степени зависят от величины физиологических резервов организма. При адаптации к одним и тем же факторам среды функциональные сдвиги у различных людей могут колебаться в широких границах. Это зависит, прежде всего, от величины физиологических резервов организма, которые и следует учитывать при определении понятия «динамическая физиологическая норма». Эта норма предполагает адекватное изменение исследуемого показателя (с учетом его индивидуальных колебаний) как функцию от интенсивности и длительности воздействия одного экстремального фактора или их комплекса [3].

Таким образом, в процессе адаптации организма к тренировочным и соревновательным нагрузкам функциональные резервы отдельных органов и систем органов реализуются лишь в рамках системной реакции организма в соответствии с особенностями мышечной деятельности и спецификой адаптированности.

Литература

1. Верхошанский, Ю.В. Принципы организации тренировки спортсменов высокого класса в годичном цикле / Ю.В. Верхошанский. // Теория и практика физкультуры. – 1991. – № 2. – С. 24–31.
2. Виру, А.А. Спортивная работоспособность: учеб. пособие для студентов фак. физкультуры / А.А. Виру. – Тарту.: ТУ, 1990. – 347 с.
3. Волков, В.Н. Теоретические основы и прикладные аспекты управления состоянием тренированности в спорте: монография. / В.Н. Волков. – ЧГПУ.: Факел, Челябинск, 2000. – 252 с.
4. Давиденко, Д.Н. Функциональные резервы адаптации организма спортсменов: лекция / Д.Н. Давиденко, А.С. Мозжухин. – Гос. ин-т физ. культуры им. П.Ф. Лесгафта. – Л.: ГДОИФК, 1985.– 212 с.
5. Исаев, А.П. Механизм долговременной адаптации к дисрегуляции функции спортсменов к нагрузкам Олимпийского цикла подготовки / А.П. Исаев. – Челябинск, 1993. – 537 с.
6. Меерсон, Ф.З. Адаптация к стрессовым ситуациям к физическим нагрузкам / Ф.З. Меерсон, М.Г. Пшенникова. – М.: Медицина, 1988. – 254 с.
7. Меерсон, Ф.З. Физиология адаптационных процессов / Ф.З. Меерсон. – М.: Наука, 1985. – 645 с.

8. Павлова В.И. Представление об адаптации и стрессорном повреждении организма: учеб. пособие. / В.И. Павлова. – Челябинск, 1992. – 28 с.
9. Платонов, В.Н. Адаптация в спорте / В.Н. Платонов. – Киев. : Здоровья, 1988. – 216 с.
10. Селье, Г. Очерки об адаптационном синдроме: пер. с англ. – / Г. Селье. – М.: Медицина, 1960. – 130 с.
11. Солодков, А.С. Физиология человека. Общая. Спортивная. Возрастная: учебник / А.С. Солодков, Е.Б. Сологуб. – М.: Олимпия Пресс, 2005. – 520 с.
12. Судаков, К.В. Новые аспекты классической концепции стресса / К.В. Судаков // Бюлл. Экспер. Биол. и Мед. – 1997. – Т. 123 – № 2. – С. 124–128.
13. Федоров, Б.М. Стресс и система кровообращения / Б.М. Федоров. – М.: Медицина, 1991. – 296 с.
14. Фомин, Н.А. Адаптация: общебиологические и психофизиологические основы / Н.А. Фомин. – М.: Теория и практика физ. культуры. – 2003. – 383 с.

**УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ПОДГОТОВКИ И
ПЕРЕПОДГОТОВКИ ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫМИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ КАДРАМИ КАК АКТУАЛЬНАЯ
ЗАДАЧА СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ**

ВЛАСЕНКО С.В.

Респ. Казахстан, г. Петропавловск, Северо-Казахстанский
государственный университет им. М. Козыбаева

Роль образования в развитии человеческого капитала трудно переоценить. Необходимо развивать человеческие ресурсы и создавать ему цивилизованные условия. Реализацию данных идей мы видим в качественной подготовке педагогических кадров. В стратегических документах Республики Казахстан все больший акцент делается на возрастающую роль человеческого капитала и принятия нового подхода к образованию как к средству его формирования. «Для обеспечения высокого качества образования необходимо иметь квалифицированные кадры. Для этого предусматриваются меры по усилению требований к педагогам» [1].

Образование представляет собой одну из высших ценностей для личности и общества, выступая в качестве главной предпосылки их существования и развития. В настоящее время одной из ключевых задач является поднятие престижа педагогической профессии и повышение качества преподавания. Умения и навыки учителей напрямую связаны с умениями и навыками учащихся. Навыки, которыми учителя должны владеть лучше всего, включают в себя следующее: надежность, глубокое знание предмета, методов и целей обучения, умение ладить с учащимися и способность поддерживать их интерес к учебе и желание принимать активное участие в этом процессе. Формирование национальной системы образования, в основе которой находится идея

непрерывности и преемственности обучения, требует кардинальных изменений в системе повышения квалификации работников образования. Таким образом, качество учителя и преподавания, часто называют наиболее важным организационным фактором, с которым связана успеваемость учащихся. К сожалению, он с трудом поддается измерению и мониторингу, так как зависит не только от стабильных и регистрируемых показателей, но и от проявления характера взаимоотношений, которые учитель поддерживает со своими учениками. С другой стороны, квалификация учителя может быть определена в административном плане – это определение основывается на относительно объективных оценках навыков, способностей и знаний, которые признаны как самые важные.

Потенциальные показатели качества преподавания: академическая квалификация; педагогическая подготовка; стаж\опыт преподавания; способности или склонности; знание предмета. Эти показатели имеют то преимущество, что их можно регулировать путем определенной политики: устанавливать и регулировать стандарты, касающиеся академической квалификации, содействовать профессиональному развитию и мотивации учителя. Насколько учителя подготовлены к своей профессии – вот важнейший показатель качества образования. Обеспечить подготовленность учителей к решению задач и проблем меняющегося мира означает предоставить в их распоряжение конкретное знание предмета, эффективную преподавательскую практику, понимание технологий и возможность работать с другими учителями, родителями, социумом.

Именно в этом направлении – преемственности между Вузом, школой и системой повышения квалификации заложено понимание единства в достижении качества образования. Подготовка учителей начинается с отбора тех, кто поступает в педагогические учебные заведения. Правительства большинства стран установили в этом отношении стандарты, отличающиеся друг от друга в зависимости от того вида школьного образования, для которого готовятся соответствующие учителя. Отмечается тенденция, заключающаяся в искушении снизить уровень требований, предъявляемых к подготовке учителей. В странах развивающегося мира эта тенденция возникла под воздействием необходимости, с которой сталкиваются многие страны в попытках привлечь значительное число кандидатов, желающих стать учителями, быстро добиться успехов в области обеспечения образования. В развитых странах наблюдаются явления, заключающиеся в том, что учительский корпус быстро стареет, и не хватает людей, которые были бы заинтересованы в преподавательской карьере, особен-

но по таким дисциплинам, как математика, иностранные языки, точные науки, бизнес или различные области технологий, включая информационные и коммуникационные технологии. Характерно, что высоко успешные страны сумели устоять перед искушением снижения предъявляемых требований, поддерживая доступ к получению педагогической подготовки ограниченному, благодаря процессу отбора, числу кандидатов с тем, чтобы сохранить на должном уровне качество их подготовки и уважение к людям этой профессии. Именно такой путь повышения качества преподавания, а – как результат – и повышения качества образования, рассматривается в современном Казахстане. Министр образования РК Б.Т. Жумагулов предлагает начать разработку серьезных требований к абитуриенту на входе и выпускнику на выходе [2].

Для этого предполагается введение для поступающих на педагогические специальности экзаменов, выявляющих не только уровень исходной подготовки, но и наличие психологической готовности, педагогических задатков, мотивации к получению педагогической профессии и работе по ней. Политика в области образования уже давно сделала приоритетной первоначальную подготовку учителей (в Вузе), а не непрерывную подготовку без отрыва от работы (в системе повышения квалификации), однако соотношение этих видов подготовки в настоящее время меняется. В перспективе планируется усиление педагогической практики. Продумывается введение одногодичной интернатуры в организациях образования [2].

Исследования показывают – только что получившим квалификацию учителям необходима значительная поддержка со стороны своих более опытных коллег и со стороны учреждений, занимающихся подготовкой учителей, особенно в ходе первого года их практической работы. Начальный период практической работы для большинства учителей также предопределяется в значительной степени тем, останутся ли они работать учителями или уйдут из этой профессии. Поэтому одно из направлений управления качеством подготовки педагогических кадров – организация и проведение постоянно действующего семинара для молодых учителей с целью их успешной адаптации в профессии.

Предполагаемые изменения в системе повышения квалификации и переход к шести квалификационным градациям учителей в Казахстане, вызывает в педагогической среде, мягко сказать – тревогу, а по большому счету – неприятие. Вместе с тем, изучение опыта повышения качества образования, преподавания и требований к педагогам, показывает, что многие развитые страны подвергают педагогическое

образование строгому отбору. Опыт развитых стран позволяет сделать вывод, что о необходимости высокого уважения к профессии учителя, тщательной профессиональной подготовки, а иногда и ограничений при приеме в учебные заведения, свидетельствует высокий уровень приобретаемого высшего образования, а также хорошо организованная система повышения квалификации. Достижения задач системы образования будут измеряться различными показателями, один из которых «доля педагогов старшей школы, имеющих степень магистра – 10 %» [1].

Таким образом, достижение высокого качества образования, обеспечивается, в первую очередь, наличием высококвалифицированных кадров. Обеспечение высокого качества образования невозможно без повышения социального статуса и профессионализма педагогов, усиления их общественной и государственной поддержки. Важнейшими направлениями решения данной задачи являются:

- повышение статуса педагогического работника, которому должна быть предоставлена возможность участия в управлении образованием, в выработке основных принципов и направлений образовательной политики;

- педагоги должны реализовать право на свободное получение профессиональной информации;

- повышение профессионализма педагогических кадров в результате реформирования системы их подготовки, реорганизации системы повышения квалификации педагогов.

- интеграция школьного, вузовского образования и системы повышения квалификации педагогических кадров.

Таким образом, происходящие изменения в системе образования можно определить как поворот к человеку, обращение к его духовности, мировоззрению, т.е. построение личностно-ориентированной образовательной системы на индивидуальной и институциональном уровнях во всех сферах общественной и личной жизни.

Литература

1. Государственная программа развития образования РК на 2011-2020 гг. – Астана, 2010.

2. Выступление министра образования и науки РК Б.Т. Жумагулова на совещании у премьер-министра РК по вопросу повышения качества педагогических кадров. – Астана, 2011.

ОБ ОПЫТЕ ПОДГОТОВКИ И ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПЕРЕПОДГОТОВКИ КАДРОВ

БАЛАЩЕНКО В.Ф.

Респ. Беларусь, г. Минск,
Белорусский национальный технический университет,
Институт повышения квалификации и переподготовки кадров

На кафедре «Экономика предприятия» Института повышения квалификации и переподготовки кадров по новым направлениям развития техники, технологии и экономики Белорусского национального технического университета за последние несколько лет разработаны и апробированы различные варианты методического обеспечения учебного процесса переподготовки кадров.

Разрабатывались преподавателями и раздавались слушателям учебные пособия в печатном виде по каждой изучаемой дисциплине, учебно-методические комплексы дисциплин (УМКД), электронные учебно-методические комплексы дисциплин (ЭУМКД), так называемые рабочие тетради по каждой дисциплине. Совершенствовалась технология проведения занятий.

Положительным моментом в использовании печатных учебных пособий было то, что ими можно было пользоваться во время лекций. По ходу лекции к ним можно было обратиться и рассмотреть какую-либо таблицу, схему, пример и т.д. и преподаватель уже не диктовал материал лекции, а лишь давал разъяснения, приводил примеры из практического опыта, ситуации.

Недостатком печатных учебных пособий является их быстрое устаревание, так они не содержат новых нормативных документов. Выходом из этого положения является переиздание учебных пособий каждые 1–2 года, а также их параллельное распространение в электронном виде.

Учебно-методические комплексы дисциплин являются основой организационно-методического обеспечения учебного процесса. Они разрабатываются в соответствии с квалификационной характеристикой, учебными планами специальностей и направлений переподготовки, отражают основное содержание преподаваемой дисциплины. Как показал опыт внедрения УМКД, они дают слушателям целенаправленные указания по сущности и последовательности изучения (выполнения) конкретных вопросов (заданий) курса в целях повышения эффективности самостоятельной работы по данной дисциплине.

Проводится работа по созданию электронных учебно-методических комплексов дисциплин, которые представляют собой комплект учебных и методических материалов (рабочая программа, конспект лекций, методические рекомендации по выполнению лабораторных и практических работ, курсовых проектов, набор тестов для оценки знаний), подготовленный в электронном виде. ЭУМКД используется слушателями для самостоятельного изучения определенной дисциплины.

Начата разработка и апробирование в процессе применения так называемых рабочих тетрадей. Они содержат по каждой теме рассматриваемой дисциплины несколько решенных примеров или ситуаций, условия нескольких примеров для самостоятельного решения, оставлено свободное место для решения примеров, тесты для проверки знаний, вопросы по данной теме. Апробирование учебных тетрадей в нескольких учебных группах по различным дисциплинам позволило сделать вывод об их безусловной эффективности. Наибольший эффект достигается при одновременном применении в процессе проведения занятий учебного пособия по данной дисциплине и рабочей тетради. Учебное пособие и рабочую тетрадь разрабатывает преподаватель данной дисциплины. В учебном пособии объемом не более 150 страниц излагается учебный материал, а рабочая тетрадь служит в качестве приложения к учебному пособию для проведения практических занятий. Таким образом, каждый слушатель избавлен от необходимости подробно конспектировать лекционный материал. Структура рабочей тетради также способствует экономии учебного времени на переписывании условий примеров и ситуаций. Она также позволяет каждому слушателю осуществлять эффективный контроль за уровнем своих знаний.

Применение ЭУМКД способствует развитию дистанционного образования. Использование ЭУМКД дает возможность освоения теоретического материала в режиме самостоятельной работы с компьютерными учебниками. На кафедре создана электронная библиотека дополнительной литературы по каждой учебной дисциплине, включающая мультимедийные учебные материалы. Появляется возможность приобретения практических знаний и навыков в режиме самостоятельной работы. Контроль уровня приобретенных слушателями теоретических и практических знаний осуществляется с помощью выполнения тестовых заданий и решения практических примеров.

Преимущества дистанционного образования заключаются в индивидуализации обучения, расширении набора учебных программ, и

отсутствии зависимости качества образования от места обучения, неограниченного расширения количества учащихся.

Дистанционное обеспечение существенно расширяет контингент учащихся, обеспечивает их умениями и мотивацией повышать свой образовательный статус на протяжении всей жизни.

Все вопросы, затрагивающие развитие дистанционного образования, должны быть обобщены и включены в специальный нормативный документ по дистанционному обучению, разработка которого является первостепенной задачей.

Для эффективной работы с электронными образовательными ресурсами слушатели должны владеть информационными технологиями.

В процессе преподавания (лекций) используются элементы деловых игр:

- выбор одного условного предприятия, которое будет постоянно использоваться в процессе изучения данной дисциплины для рассмотрения различных экономических показателей его работы (продолжительность до 1 года);

- рассмотрение в процессе лекции деловых ситуаций по закреплению знаний по какому-либо экономическому показателю (продолжительность 15–20 минут).

Освоение преподавателями и внедрение в учебный процесс современных образовательных технологий способствует повышению качества обучения.

Вместе с тем необходимо отметить, что применение на занятиях электронного проектора имеет определенные недостатки. Если при чтении лекции преподаватель использует доску и мел, а слушатели записывают этот текст себе в тетрадь, то у слушателей работают все виды памяти: зрительная, слуховая, механическая. При использовании же видеопроектора у слушателей не работает механическая память. При прослушивании лекции слушателям все понятно, но после определенного периода времени значительная часть информации теряется, т.е. забывается, а также отсутствует информационный материал для подготовки к экзаменам и, главное, для работы на производстве.

Большое значение в организации успешной работы по переподготовке и повышению квалификации кадров имеет профессиональное образование, квалификация и опыт работы вспомогательного персонала кафедр. В настоящее время согласно нормативным документам методисты должны иметь педагогическое образование и стаж педагогической работы не менее 2-х лет. Для средней школы это требование справедливо. Для учреждения образования, занимающегося перепод-

готовкой и повышением квалификации кадров с высшим образованием, главным требованием к методистам должно быть не педагогическое образование, а профессиональное.

Практика подтвердила, что наиболее эффективна работа тех методистов, которые имеют профессиональное образование и богатый жизненный опыт по специальностям переподготовки и повышения квалификации, а также обладают навыками в общении с людьми, владеют элементами управления кадров.

ДИАГНОСТИКА ЗАТРУДНЕНИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ ВУЗА

ЧЕМОДАНОВА Г.И.

Респ. Казахстан, г. Петропавловск, Северо-Казахстанский
государственный университет им. М. Козыбаева

Умение жить и работать в условиях инновационного общества отражается на системе требований к современным специалистам и обуславливает необходимость постоянной работы по совершенствованию подготовки к профессиональной деятельности. Основные проблемы, затруднения и ошибки, характерные для молодых преподавателей вуза, имеют в своей основе недостаточность системной психолого-педагогической, научно-методической подготовки, недооценку педагогической составляющей в компетентности преподавателя.

Снятие остроты данного противоречия делает необходимым осуществление системы непрерывного образования преподавателя современного вуза.

Процесс развития научного потенциала молодого преподавателя вуза носит стихийный и спонтанный узко-прагматический характер, сводясь к отдельным креативным умениям. Потребность в постоянном научно-педагогическом развитии, саморазвитии и самореализации, к сожалению, не стали нормой профессиональной жизни. В то же время реальные условия последипломной подготовки преподавателей вуза, способствующие освоению передового опыта, активному взаимодействию с коллегами и преподавателями других учебных заведений, взаимобмену идеями и результатами практики, усилению собственных инициатив в профессиональном самоопределении, непрерывности процесса научно-педагогического развития и саморазвития используются не в полной мере.

Эти обстоятельства выдвигают целый спектр научно-теоретических и практических вопросов, связанных с осмыслением научно-педагогического потенциала молодого преподавателя вуза как педагогического феномена и особенностей организации его развития в последипломной подготовке. Это объясняется и динамикой изменений, происходящих в обществе, которое все более нуждается в людях, обладающих потребностью в саморазвитии и аутодидактическими навыками, т.е. навыками самообразования. Вы должны осознать, что ваша подготовка, саморазвитие и самореализация должны носить опережающий характер по отношению к подготовке обучаемых вами будущих специалистов.

Главным условием осуществления такого саморазвития является потребность самих молодых преподавателей в повышении уровня своей профессиональной компетентности и реализация этой потребности в многообразных ее вариантах, мы делаем акцент на научно-педагогическую деятельность молодого преподавателя вуза. К сожалению, на музыкально-педагогическом факультете СКГУ им. М. Козыбаева из 28 молодых преподавателей 3 являются магистрантами, что составляет 10,7 %. За последние 3 года из числа молодых преподавателей защитили диссертации на соискание ученой степени кандидата наук – 2 человека; психологических наук – 1 человек; филологических наук – 1 человек. Данная ситуация является недостаточно эффективной в плане совершенствования профессионального уровня.

Основной причиной данного положения, на наш взгляд, является отсутствие условий организации эффективного развития научно-педагогического потенциала молодого преподавателя, а также его некая пассивность в данном направлении самих педагогов. Таким образом, имеют место противоречия между необходимостью активизации процесса развития научно-педагогического потенциала молодого преподавателя вуза в современных условиях модернизации высшего образования и несформированностью у молодых педагогов навыков к его рефлексивному осмыслению, динамичному обогащению и развитию; ростом объективной значимости развития научно-педагогического потенциала молодого преподавателя в процессе последипломной подготовки и отсутствием организационно-методических условий такого развития.

В связи с этим возникла необходимость в организации и проведении научно-методического дня кафедры для молодых преподавателей вуза, деятельность которого направлена на:

– развитие профессионально значимых личностных качеств преподавателя, являющихся основой для развития профессиональной компетентности;

– формирование методологических, системных знаний и умений, позволяющих совершенствовать профессионально-педагогическую и научную деятельность;

– развитие творческого потенциала и его готовности к инновационной деятельности.

Для определения наиболее типичных трудностей, испытываемых преподавателями вуза, была проведена диагностика некоторых параметров научно-педагогической деятельности молодых преподавателей музыкально-педагогического факультета СКГУ им. М. Козыбаева.

На первом этапе – входное тестирование – было опрошено 24 преподавателя, проведен анализ 76 высказываний. Проанализированы суждения относительно затруднений преподавателей при решении определенных научно-педагогических задач, определена общая степень затруднений.

Анализ анкет показал, что наибольшее затруднение у молодых преподавателей высшей школы вызывает уровень сформированности умения использовать научные знания в практике, что составило 41,66 % (диаграмма). 37,5 % молодых преподавателей испытывают затруднения в осуществлении обработки результатов психолого-педагогических измерений, причем акцент был сделан на статистическую обработку данных.

Затруднения в умении обнаруживать проблему, выдвигать гипотезу составили 33 %. Такой же процент составляет трудность в подготовке статей, тезисов.

Определенную трудность составляет умение наполнить понятие педагогическим содержанием и умение пользоваться наукой как инструментом, что составило по каждому из показателей по 29 %.

20,8 % молодых преподавателей испытывают затруднение в осознании собственной научно-педагогической деятельности, 16,66 % молодых преподавателей испытывают затруднения в умении адекватно понимать научный текст, вычленять идею автора.

На вопрос анкеты: «Какие литературные источники чаще используете в научно-педагогической деятельности» были получены следующие ответы и их процентное соотношение: книги – 100 %; периодика – 50 %; монографии – 12,5 %; авторефераты диссертаций – 1 – 0,04 %.

Несколько печальная картина по количеству публикаций и их размещению. Так 54,16 % молодых преподавателей имеют опубликованных статей от 1 до 3-х, 33,33 % – от 5 до 7 статей и 0,04 % – 11 опубликованных статей, 8,33 % молодых преподавателей не имеют собственных публикаций.

Таким образом, входное диагностирование подтвердило наше предположение о необходимости организации и систематической деятельности научно-методической работы, с целью систематизации знаний, необходимых для осуществления научно-педагогической деятельности молодого преподавателя вуза. В этой связи в рамках научно-методического дня молодым преподавателям вуза предлагается принять участие в следующих формах, способствующих совершенствованию научно-профессионального уровня: научно-методическое консультирование, Педагогическая студия, Вернисаж (научно-педагогическое просвещение) и др.

Особое место в повышении профессионального уровня молодого преподавателя вуза отводится международной деятельности в соответствии с государственной политикой Республики Казахстан по развитию и укреплению международного сотрудничества. В этой связи в СКГУ им. М. Козыбаева разработано и утверждено Положение «О секторе послевузовской подготовки и международных отношений», согласно которому ведется работа по следующим направлениям:

- организация совместной образовательной деятельности с вузами ближнего и дальнего зарубежья;
- проведение совместных научных исследований с ведущими зарубежными научными центрами и организациями;
- повышение квалификации профессорско-преподавательского состава за рубежом.

Процесс формирования исследовательской позиции молодого преподавателя развивается и совершенствуется в условиях Филиала, открытого на базе школы-лицея «Дарын» г. Петропавловска, что позволило сформировать систему исследовательской деятельности педагога, учитывая индивидуальность каждого участника данного Филиала. Были составлены индивидуальные карты развития профессиональных качеств. Динамика развития профессиональных качеств участников Филиала позволила определить профессиональный рост молодых преподавателей, готовность педагога к авторскому определению стратегии профессиональной жизнедеятельности.

НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ

ТУШЕВА Е.С.

Россия, г. Москва, Московский педагогический
государственный университет

В последнее время теория и практика педагогического образования обогатились рядом научных исследований, актуализирующих проблемы устойчивого развития системы дополнительного профессионального образования дефектологических кадров. (Л.В. Басаргина, В.В. Воронкова, О.Е. Грибова, Н.Г. Калашникова, Е.В. Колтакова, Л.Е. Куприянова, Н.Г. Петелина, Л.С. Сековец, В.Н. Шурдукалов, И.М. Яковлева и др.)

Следует признать, что научный поиск, который ведется в разных направлениях, по сути, касается вопросов повышения квалификации педагогов коррекционно-образовательных, социальных, медицинских сфер деятельности и дефектологической переподготовки.

Общность научных подходов к повышению квалификации и переподготовке определяется стратегией устойчивого развития системы дополнительного профессионального образования (ДПО) дефектологов и сводится к постановке и решению вопросов:

- непрерывности профессионального образования и повышения качества дополнительных образовательных услуг;
- готовности и способности системы ДПО своевременно реагировать на социальные потребности образовательных систем и личностно-профессиональные запросы педагогов, предугадывать их, создавать гибкие и восприимчивые к переменам образовательные программы;
- целеполагания образовательного процесса в соответствии с первоочередностью решения социальных и личностно-профессиональных проблем (адаптация педагогов к меняющимся профессиональным условиям, перепрофилирование, повышение квалификации, характер профессионализации, обусловленный потребностями профессионального совершенствования и др.);
- методологического обеспечения ДПО современными концепциями образования всех субъектов учебно-профессиональной деятельности независимо от уровня и направленности их предшествующей подготовки, возраста, профессионального статуса;
- расширения сферы дополнительных образовательных услуг и модификации образовательных программ в условиях повышения квалификации и дефектологической переподготовки;

– проектирования образовательной среды и ее рассмотрения в качестве средства, предоставляющего возможность личностной ориентации, дифференциации и индивидуализации дополнительных образовательных услуг.

Обращает на себя внимание, тот факт, что в некоторых современных исследованиях понятия «повышение квалификации» и «переподготовка» отождествляются. В рамках этого направления авторы [3; 4] рассматривают переподготовку в контексте непрерывного повышения квалификации, выделяя в едином последипломном образовательном пространстве дополнительное повышение квалификации – обеспечивающее возможность овладения новыми умениями (компетенциями); квалификационное повышение квалификации – получение новой образовательной квалификации (изменение направления своей образовательной деятельности), сопровождающееся выдачей диплома о профессиональной переподготовке, дающей право на ведение профильного направления деятельности в педагогике (изучается предметный блок дисциплин по одному направлению, реализуется в группе, слушатели которой имеют базовое педагогическое образование); профессиональное повышение квалификации – организацию обучения для специалистов, которые хотят или уже работают в образовательном учреждении, но не имеют профессионального педагогического образования (данная категория специалистов осваивает развернутый курс профессиональной переподготовки, включающий дисциплины общепрофессиональной и предметной подготовки). Из сказанного видно, что повышение квалификации и переподготовка представлены как пролонгированные преемственно-перспективные и дополняющие друг друга виды ДПО.

Между тем, мы имеем все основания утверждать, что дефектологическая переподготовка имеет свои определенные структурно-функциональные особенности [5]. Являясь самостоятельным видом ДПО, она сохраняет основные признаки, которые позволяют идентифицировать ее на всём протяжении исторического развития отечественной модели подготовки дефектологов.

Относительно устойчивыми признаками дефектологической переподготовки являются:

– организационно-образовательные условия (образовательные программы и учебные планы, нормативы учебной нагрузки, определяющие трудоемкость образовательных программ от 500 до 1500 академических часов, ускоренные сроки обучения, производственная практика или стажировка, итоговая аттестация);

– адаптивная, компенсаторная и развивающая функциональная соподчиненность общим требованиям дефектологического образования (социальный заказ на подготовку компетентного педагога; реагирование на потребности педагогических кадров, приведение профессиональной подготовки педагогов в соответствие с квалификационными требованиями);

– субъекты учебно-профессиональной деятельности (специалисты с высшим профессиональным образованием, различным уровнем профессиональной подготовки, разносторонней квалификацией, с опытом и без опыта коррекционно-педагогической работы);

– содержание образовательных программ дефектологической переподготовки, исходной нормативной составляющей которых всегда являлись образовательные стандарты подготовки дефектологов, а в настоящее время – это ФГОС ВПО третьего поколения со значительными изменениями в плане теоретической основы, используемой методологии и уровневой подготовки педагогов в рамках направления «Специальное (дефектологическое) образование» (050700). К значимым показателям следует отнести корреляцию образовательных компонентов дефектологической подготовки и переподготовки (область, объекты и виды профессиональной деятельности, профильная направленность, результативность обучения), общность целевого результата, форм обучения.

Современные подходы к развитию дефектологического образования ориентированы на текущие и перспективные потребности общества, эффективное использование образовательных ресурсов. Стратегия устойчивого развития дефектологической переподготовки представляется нам в виде двух взаимосвязанных процессов: совершенствования функционирования сложившейся образовательной системы и формирования новых концептуальных подходов к ее развитию. Опосредованная взаимосвязь между этими процессами вполне очевидна и обоснована тем, что в процессе развития дефектологической переподготовки, как образовательной системы, создается потенциал для ее функционирования в перспективе, в то время как в процессе функционирования накапливаются ресурсы, необходимые для ее дальнейшего развития.

Дефектологическая переподготовка, на наш взгляд, имеет все возможности для того, чтобы стать опережающей системой обновления качества профессиональной подготовки в переходный период. Основанием этому служит переход специального (дефектологического) образования на многоуровневую структуру педагогической подготовки, в процессе которой актуализируются вопросы непрерывного

профессионального образования, рассматриваемые нами в контексте послевузовской профессионализации. ДПО, наравне с необходимостью обновления теоретических и практических знаний дефектологов в соответствии с повышающимися требованиями Государственного образовательного стандарта (условия повышения квалификации), предполагает возможность освоения нового вида профессиональной деятельности, дополняя ранее приобретенные профессиональные знания и умения, посредством перепрофилирования, переквалификации, профессионального совершенствования (условия дефектологической переподготовки).

В этой связи моделирование опережающей системы дефектологической переподготовки становится ведущим стратегически значимым направлением ее развития. При построении опережающей модели дефектологической переподготовки требуются кардинальные изменения в плане организационного и дидактического сопровождения образовательного процесса. То, что это должно проходить на научной основе не вызывает сомнений.

Из всех современных подходов к организации образовательного процесса в условиях переподготовки наибольший интерес представляют аксиологический, личностно-ориентированный, компетентностный, маркетинговый.

Аксиологический подход связан с пониманием ценности образования в меняющихся условиях; восприятие ДПО в качестве самоопределения и самоутверждения специалиста в ситуации перепрофилирования и жизненного продвижения; признание ценности ДПО одним из наиболее эффективных способов профессионального совершенствования. Аксиологическая выраженность целевого компонента дефектологической переподготовки выводит на организацию образовательного процесса под заданный уровень профессиональной квалификации, профессиограммы или модели личности педагога-дефектолога.

Личностно-ориентированный подход выступает системообразующим фактором организации образовательного процесса. Его реализация предопределяет субъектную активность и самостоятельность потребителя образовательных услуг, предоставление возможности выбора индивидуальных образовательных маршрутов с учетом стартовых возможностей обучающихся. (Э.Ф. Зеер, В.В. Сериков, Н.Г. Шендрик и др.)

Помимо предметно-специализированной подготовки, большое внимание уделяется формированию личности, готовой к сотрудничеству с родителями и специалистами разных профилей, вступающих в отношения сотрудничества на разных этапах оказания проблемному

ребенку адресной помощи. Последнее трактуется как командный способ взаимодействия врача, специального психолога, педагога-дефектолога, социального работника. (Е.А. Екжанова, С.Д. Забрамная, Л.И. Плаксина, Е.А. Стребелева, Л.М. Шипицына и др.)

Внедрение компетентностного подхода в систему ДПО потребует обновления содержания образования, точнее сказать его ориентации не только на исходные программные материалы, но и на результаты образования, включающие профессиональные компетенции, в которых, соответственно специфике педагогической деятельности, формулируются требования к личностным характеристикам педагога-дефектолога. (Т.В. Варенова, В.В. Воронкова, Е.В. Колтакова, Н.М. Назарова, Б.П. Пузанов, И.М. Яковлева и др.)

Реализация маркетингового подхода предполагает ориентацию деятельности факультетов дефектологической переподготовки на потребности и спрос потребителей образовательных услуг, корректировку их функционирования и развития с учетом востребованности дефектологических кадров в системах образования, здравоохранения, социальной защиты. Данный подход, на наш взгляд, наиболее актуален при решении региональных вопросов кадровой политики.

Далее рассмотрим подходы, отражающие сущность перемен в дидактике дефектологической переподготовки. Следует признать, что дидактика высшей школы призвана поставить на научную основу решение проблем, которые, в полной мере, соотносимы с решением проблем дефектологической переподготовкой. Речь идет об обосновании специфических целей, социальных функций и содержания образовательных программ, научном обосновании способов конструирования педагогического процесса и осуществления учебной деятельности, определении методов и форм обучения. Современный образовательный процесс ДПО характеризуется субъект-субъектным взаимодействием участников образовательного процесса, построенного на партнерских началах, диалогическом взаимодействии преподавателя и обучающихся. При этом преподаватель нацеливает, информирует, организует, стимулирует учебно-профессиональную деятельность обучающегося, корректирует и оценивает ее, а обучаемый овладевает содержанием и видами профессиональной деятельности, отраженными в образовательных программах [1].

Переходя от унифицированных дидактических представлений на конкретный процесс дополнительного профессионального обучения в условиях дефектологической переподготовки, следует обратить внимание на андрагогический подход, посредством которого раскрываются сущностные характеристики структурных и содержательных

элементов образовательного процесса, выявляются закономерности между различными сторонами и компонентами дефектологической переподготовки.

В рассматриваемом нами образовательном процессе в качестве обучающихся выступают специалисты различных профессиональных сфер (педагогика, психологии, медицины, социальных служб, администрирования образовательных учреждений). Это специалисты с высшим профессиональным образованием, с опытом и без опыта коррекционно-педагогической работы, выпускники бакалавриата и магистратуры, кандидаты наук. Естественно, что каждый специалист это уже сложившаяся личность, которая обладает профессиональным и жизненным опытом, знаниями, умениями и навыками, эмоционально-ценностными отношениями к реальной действительности, включая отношение к другим людям и самому себе, потребностями и мотивами общественной, научной, профессиональной деятельности.

Из сказанного видно, что базовые (мотивационная, целевая, когнитивная, деятельностная) основы дефектологической переподготовки индивидуализированы и личностно окрашены. Следовательно, и реализовать их можно по-разному, предоставляя возможность:

- профессиональной переподготовки – освоения новой профессии (для педагогов с недефектологической подготовкой);

- профильной переподготовки – дополнительной профильной подготовки при совмещении профессий (для педагогов-дефектологов, ориентированных на предметно-специализированный вид педагогической деятельности);

- квалификационной переподготовки – приведения профессиональной подготовки практикующих специалистов в соответствие с современными требованиями квалификационных характеристик, предъявляемых к работникам коррекционно-образовательной сферы;

- совершенствования профессиональной подготовки – оказание дополнительных образовательных услуг по организации и проведению научно-педагогических исследований, опытно-экспериментальных работ, консультативно-диагностических мероприятий, экспертиз программ, проектов, конкурсных и аттестационных материалов.

С учетом дидактической целесообразности дефектологическая переподготовка базируется на ценностях обусловленных личностно-ориентированной образовательной парадигмой, которая и определяет функциональную направленность дополнительного профессионального образования. На этих началах встает вопрос о проектировании адаптивной дидактической системы дефектологической переподго-

товки, что является ведущим направлением развития данного образовательного сервиса.

Статус слушателя как специалиста-профессионала, обладающего запасом жизненного (бытового, профессионального, социального) опыта, обуславливает высокую степень его активности и самостоятельности в проектировании собственного образовательного пространства.

Заложенный в проектирование образовательных программ принцип вариативности позволяет конструировать образовательный процесс переподготовки по самым современным моделям, разрабатывать и практически обосновывать новые идеи и педагогические технологии, соблюдая основные положения современной дидактики. Сущность адаптивного варианта проектирования дидактической системы дефектологической переподготовки заключается в том, чтобы выявить логические связи и структурные подходы к обучению, которые повышают эффективность реализации программ дополнительного профессионального образования.

Модульный подход к построению программ дефектологической переподготовки позволяет конструировать технологические схемы (карты), которые ориентированы на модульный уровень постановки целей и их достижений. В отличие от дисциплинарного подхода (освоения образовательной программы в рамках предлагаемых дисциплин), выстраивается проблемное поле овладения учебным материалом, содержание которого заложено в нескольких логически связанных между собой дисциплин, соотносимых с требуемым качеством, четко обозначенными видами самостоятельной и учебно-исследовательской работы слушателя и открытой диагностической процедурой освоения модуля.

Не менее значимой является возможность реализации пройденного материала на практике. В случае, когда педагог совмещает переподготовку и работу в коррекционно-образовательном учреждении, это происходит незамедлительно. Если же обучающийся не имеет опыта коррекционно-образовательной работы, то активно подключаются внешние ресурсы институционального взаимодействия факультета переподготовки с образовательными учреждениями и срок между получением знаний и их практической реализацией сводится до минимума.

И последнее на что хотелось бы обратить особое внимание – это анализ и оценка качества ДПО. По мнению Б.Х. Исмаиловой в основу анализа и оценки качества повышения квалификации положен экспертный подход, в котором в качестве экспертов выступают сами уча-

стники образовательного процесса [2]. Предлагаемый вариант, на наш взгляд, органично вписывается и в дидактическую систему дефектологической переподготовки на протяжении всего профессионального обучения с добавлением экспертной оценки Государственной аттестационной комиссии на выпуске.

Наряду с этим, мы считаем, что качество дефектологической переподготовки находится в прямой зависимости от разработки и внедрения педагогических технологий, адекватных требованиям времени. Без внедрения технологического подхода в систему ДПО, на наш взгляд, невозможны те глубинные парадигмальные преобразования, которые направлены на формирование гуманистического отношения общества к лицам с ограниченными возможностями здоровья и социально-профессиональное становление личности педагога, соответствующие социокультурному запросу.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что представленные научные подходы тесно взаимосвязаны между собой, и даже, более того, отличаются взаимопроникновением. Комплексность и специфика их реализации в процессе дефектологической переподготовки позволяет определить направления ее развития, определить условия и наметить пути продуктивной реализации образовательных программ дефектологической переподготовки.

Литература

1. Буланова-Топоркова, М.В. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие. (ред. М.В. Буланова-Топоркова) Глава 3. Основы дидактики высшей школы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/bulan/03.php.
2. Исмаилова, Б.Х. Проектирование дидактической системы повышения квалификации педагогических кадров / Б.Х. Исмаилова // Современные тенденции развития образования взрослых: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. – Красноярск, 2011. – С. 109–110.
3. Калашникова, Н.Г. Региональный ИПК как центр развития системы дополнительного профессионального образования педагогических кадров / Н.Г. Калашникова, Е.Н. Жаркова // Методист. – 2006. – № 1. – С. 2–5.
4. Куприянова, Л.Е. Компетентностный подход в образовании / отв. ред. Л.Е. Куприянова. – М.: Моск. центр качества образования, 2008. – 144 с.
5. Тушева, Е.С. Стратегически-значимые направления исследования профессиональной переподготовки специалистов в области коррекционной педагогики / Е.С. Тушева // Magister Dixit: электрон-

ный научно-педагогический журнал Восточной Сибири. – 2011, № 3, [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://md.islu.ru/sites/md.islu.ru/files/rar/statya_tusheva_e.s.1.pdf.

ВЫЯВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

СТУКАЛОВА О.В.

Россия, г. Челябинск, Южно-Уральский государственный университет

Роль управления в развитии экономики и вообще в современном обществе велика и значительна. Переоценить роль управления невозможно. Она определяется, в первую очередь кризисом, который мы переживаем. Сегодня, возможно, управление способно вывести страну из него, если управленческие решения будут научно обоснованы. В сложных условиях социально-экономического кризиса профессионализм менеджера является ключевым звеном при решении многих проблем. Многие проблемы российского менеджмента проистекают из-за недостатка профессиональной культуры у современных менеджеров. В профессионализации менеджмента главную роль играют образование и подготовка специалистов в области менеджмента.

Сегодня многие страны связывают перспективы своего развития, свою безопасность с состоянием системы образования, ее способностью обучать, информировать, готовить и поддерживать высокий профессиональный уровень индивида. Образование становится одним из основных факторов и показателем экономического и культурного потенциала организации, определяет способность к динамичному росту и является полем международного сотрудничества. Образование – это не просто подготовка менеджеров. Образование дает знания, навыки, позволяющие динамично реагировать на потребности рынка специалистов и на потребность человека в построении карьеры.

Ни для кого не секрет, что многие абитуриенты поступают на управленческие специальности не по призванию, случайно и по окончании университета не работают по специальности. Это совершенно недопустимо, так как подрывается престиж профессии, и работа профессорско-преподавательского состава становится бессмысленной.

Не все абитуриенты проявляют способности к управленческой деятельности, поэтому необходима работа по выявлению управленческих способностей на первом курсе, а лучше еще при обучении в школе, с тем, чтобы их развить в период обучения в вузе.

Уровень качества подготовки менеджера определяется тем, насколько выпускник вуза чувствует себя управляющим. Чем больше выпускников чувствует себя управляющими или реально воздействующими на социально-экономические процессы, тем больше шансов у общества развиваться прогрессивно, не оказаться в застое, кризисе.

Научиться управлять – значит научиться побуждать других работать. И учиться этому сложному делу желательно на ранних стадиях обучения в вузе. Поэтому необходимо выявлять и развивать управленческие способности у студентов с первых шагов в вузе.

Допрофессиональная подготовка учащихся в школах, гимназиях будет способствовать профессиональной ориентации и целенаправленному выбору управленческой профессии. Помощь в этой подготовке могут осуществлять преподаватели вузов, которые заинтересованы в студентах получивших начальное представление о профессии и целенаправленно выбравшие профессию менеджера.

Допрофессиональная управленческая подготовка должна предусматривать следующие основные цели:

- выявить управленческие способности у учащихся;
- формировать определенный уровень управленческой культуры;
- готовить к будущей профессиональной управленческой деятельности в различных сферах.

Для достижения поставленных целей необходимо решить следующие задачи:

- развивать управленческие способности в процессе обучения и воспитания;
- разработать модель личности управленческого типа, определить ее основные критерии и добиваться их реализации в процессе обучения и воспитания;
- обеспечить усвоение управленческих знаний;
- осуществить формирование специальных знаний в области основ науки управления;
- сформировать основные управленческие навыки;
- обеспечить мониторинг управленческих способностей учащихся.

Поступив в вуз на управленческие специальности, студенты уже имеют четкое представление и ориентацию на профессию.

Молодому человеку, будущему управленцу в процессе обучения необходимо овладеть и развивать в себе следующие важные качества руководителя:

- организаторские способности;
- профессиональную компетентность;

- лидерские качества, способность быть лидером;
- педагогические способности (способность обучать, воспитывать, влиять на других);
- коммуникативные качества;
- способность к инновационной деятельности;
- мотивацию успеха;
- высокий уровень интеллекта;
- эмоциональную стабильность;
- нравственные качества (честность, настойчивость, принципиальность);
- гражданственность (способность подчинить свои личные интересы интересам группы, общества и др.).

Эти личностные и деловые качества, соответствующие им ценностные ориентации, позволяющие подчинить личные интересы общественным, быть гражданином своей страны являются сегодня базовыми определяющими в эффективном управлении, где главным субъектом действия является человек, хорошо обученный, целесообразно выдвинутый обществом в эту сферу работы и изначально мотивированный к ней по своему складу характера. Таких личностей в обществе должно быть достаточно, чтобы оно могло осуществить свой достойный выбор среди лидеров высшие звенья управления.

Ответив на вопрос, какой должна быть личность управленца-менеджера XXI в., необходимо отметить те методы, с помощью которых формируются черты личности управленца в вузе. Прежде всего, к их числу относятся методы передачи управленческих знаний.

К числу основных управленческих профилирующих предметов относятся следующие:

- основы методологии управления, методы и приемы управления (основы теории управления);
- основы управленческой культуры, теории и практики управления.

Управленческая подготовка студентов в вузе осуществляется с использованием классической схемы: «методология – теория – практика».

Основными особенностями преподавания профилирующих управленческих предметов являются следующие:

- направленность процесса обучения на воспитание самостоятельности личности, умеющей принимать решение;
- развитие исследовательских качеств студентов;
- развитие лидерских качеств студентов;
- использование адаптивной системы обучения;

– направленность на практическое применение знаний.

Эти особенности являются задачами процесса преподавания управленческих и других предметов. Это достигается с помощью изменения содержания обучения. Главное состоит в том, насколько меняются роли студента и преподавателя. Преподаватель должен быть организатором мыслительного процесса студентов. Студент же становится создателем самого себя как человека, управляющего самим собой и другими на уровне творчества, искусства. Такие возможности должны быть в рамках каждой дисциплины.

Развитию подлежат все личностные качества, но особенно:

- рефлексивная самоорганизация студента;
- умение ставить цели и принимать разные управленческие решения;
- умение находить и использовать адекватные культурные средства для решения управленческих задач;
- способность к созданию организации единомышленников-профессионалов, объединению их на основе взаимного согласия, интеллектуальных способностей и общих ценностей;
- самопознание, гражданская позиция, самоконтроль, самокоррекция, нравственная культура, ответственность.

Подход к формированию управленческих знаний и концепций, представленный выше, является важным методологическим элементом формирования базового уровня управленческой культуры. Эволюционно-методологический подход позволяет на высоком уровне целостности осуществлять в учебном процессе освоение методов и приемов управления, привить интерес к творческой управленческой деятельности, стимулировать интеллектуально-управленческое развитие учащихся. Очевидно, что любое управленческое действие начинается с познания сути происходящих процессов, выдвижения новых идей, установок. Для более полного усвоения данного подхода необходимо в учебных программах управленческих предметов планировать игровые занятия, тренинги, решение ситуаций, практическое управление с тем, чтобы сформировать реальное управленческое поведение и тем самым не допустить разрыва между теорией и практикой.

Таким образом, выявление и развитие управленческих способностей позволит с вузовского периода обучения заложить в человеке правильные подходы к управлению, избежать однобоких устремлений в решении жизненных задач. Такая способность приобретается и развивается человеком в процессе обучения и самообразования, а, следовательно, является динамичной. Она может развиваться в результате

повседневной практики, которая выступает ее источником, побуждающим к постоянному совершенствованию.

ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТА

ЧЕЛАПКА Е.В.

Россия, ст. Ленинградская Краснодарского кр.,
Ленинградский социально-педагогический колледж

Статья посвящена рассмотрению проблемы использования современных информационно-коммуникационных технологий как основы для создания аутентичной языковой среды в процессе обучения иностранным языкам студентов СУЗов.

Осмысление процессов, происходящих сегодня в образовании, позволяет констатировать, что происходит формирование единого мирового образовательного пространства, взаимопроникновение культур и усиление информационного обмена на основе более интенсивного, чем прежде использования потенциала каждой отдельной личности, объединения гуманитарного и естественнонаучного знания.

Появление информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) сняло многие препятствия для учебного контакта с иноязычными культурами, расширило спектр доступной для будущего специалиста информации. Компьютер является таким средством человеческой деятельности, применение которого качественно изменяет возможности накопления и применения знаний каждым человеком. Информационные и коммуникационные технологии обучения стали тем революционным началом, которое коренным образом повлияло на возможность практической реализации объединения гуманистической и технологической тенденций современной педагогики высшей школы. Понятие «информационные технологии» (ИТ) разными авторами трактуется неоднозначно (работы И.М. Бобко, Г.А. Бордовский, В.А. Извозчикова, Э.И. Кузнецова, Т.А. Сергеева, Ю.М. Цавенков и др.). Внимание акцентируется не только на технических средствах, но и на способах их применения, в том числе и сфере образования.

Общепризнано, что ИКТ предполагают использование всего множества современных устройств обработки информации. Под ИКТ можно понимать также заданную последовательность операций сбора, ввода, передачи, хранения, упорядочивания, сортировки, поиска, обработки, преобразования, отображения и распределения информации,

проводимой в информационной системе на основе использования ресурсов программно-аппаратных средств вычислительной техники. ИКТ обучения определяются с точки зрения содержания и как отрасль дидактики, занимающаяся изучением планомерно и сознательно организованного процесса обучения и усвоения знаний, в котором находят применение средства.

Образовательная информационно-коммуникационная среда предоставляет обучающемуся возможность осознанно сформулировать личностно значимые цели при изучении курса конкретной дисциплины, выбирать индивидуальный маршрут прохождения курса с учетом особенностей своего восприятия, когнитивного стиля и психофизиологических характеристик, пользоваться любыми доступными источниками информации, контролировать свое продвижение по курсу изучаемой дисциплины; она реализует такие функции преподавателя, как проектирование и создание гибких авторизуемых обучающих курсов, изучение педагогически значимых характеристик всего контингента студентов в целом и каждого обучающегося в отдельности на основе психолого-педагогического и профильного тестирования.

Главным и определяющим преимуществом ИКТ перед всеми другими средствами обучения является возможность создания учебной языковой среды, приближающейся по аутентичности и интенсивности языкового общения к реальной коммуникации, чего нельзя было достичь всеми ранее использовавшимися средствами обучения. Вторым по важности моментом в пользу применения ИКТ при изучении этой дисциплины можно считать конструктивно обусловленный индивидуализированный характер обучения, что особенно важно при наличии контингента студентов с самыми разными начальными уровнями владения языком, разной степенью мотивации и степенью сформированности умений и навыков, различными психофизиологическими особенностями.

Такая образовательная среда должна помочь реализовать следующие виды деятельности обучающегося (причем изучение языка происходит в рамках каждого из них):

1. Обработку информации при общении – понимание, продуцирование речи, перевод компьютеризованных мультимедийных коммуникационных материалов, начиная с текста и кончая звуком и видео.
2. Коммуникационное взаимодействие – базирующееся на компьютерных технологиях дистанционное общение с другими людьми.
3. Поддержку общения – предоставление справочных лексических, терминологических и энциклопедических средств, грамматической и фразеологической помощи в продуцировании высказывания, а

также осуществление посреднической роли (письменный и устный перевод) на базе ИКТ.

4. Поддержку изучения языка – доступ к компьютеризированным «специализированным» блокам или «глобальным» курсам для изучения языков.

Функционально структура образовательной информационно-коммуникационной среды обучения иностранным языкам должна включать в себя следующие компоненты:

– многоязычное общение (здесь речь может идти о различного рода информационно-справочных блоках);

– постоянная поддержка изучения языков (данный компонент представляет собой различные языковые упражнения, связанные с особыми лексическими, грамматическими и т. п. проблемами; самостоятельные блоки изучения языка, включающие более широкие лексические и грамматические области; доступ к мультимедийной базе учебных материалов);

– анализ и диагностика (т.е. выделяются взаимосвязанные функции анализа потребностей и определения профилей обучающихся, диагностики уровня владения языком, оценки прогресса и т.д.);

– обработка и адаптация мультимедийных учебных (текстовых, аудио, видео) материалов, в соответствии с учебными целями (по темам, лингвистической, семантической и грамматической структурам, степени сложности).

Практическая реализация такой среды предполагает наличие у студента и преподавателя доступа к комплексу аппаратных и программных средств обучения, насыщенному специализированным программным обеспечением. Масштаб лингво-компьютерной лаборатории (ЛКЛ) может быть различным, но для раскрытия ее дидактически значимых возможностей она, как минимум, должна включать мультимедийные системы и быть подключена к сети Интернет.

Кроме того, в ГОС второго поколения уменьшается количество аудиторных часов по английскому языку и в соответствии с этим должно происходить увеличение числа часов на самостоятельную работу. Меняется и роль преподавателя, который чаще становится организатором самостоятельной исследовательской активности обучающихся, новых видов учебной деятельности. Сокращение времени на изучение английского языка во время аудиторных занятий, и увеличение доли самостоятельной работы свидетельствует о необходимости интенсифицировать внеаудиторную работу по английскому языку. Интенсификации внеаудиторной работы способствует комплексное

использование компьютерных средств. Наибольший эффект здесь достигается применением мультимедийных программ.

Термин мультимедиа (англ. multimedia от лат. multum много и media, medium средоточие, средства) можно определить как «компьютерную технологию, позволяющую объединить в компьютерной системе текст, звук, видеоизображение, графическое изображение и анимацию».

Соответственно, «мультимедийная программа» – это программа, при создании которой используется технология мультимедиа.

Мультимедийные программы имеют ряд преимуществ: наглядность представления материала (использование цвета, иллюстраций, видео, звука и т.д.); быстрая обратная связь (встроенные тест-системы обеспечивают мгновенный контроль за усвоением материала; интерактивный режим позволяет учащимся самим контролировать скорость прохождения учебного материала); универсальность (применение при обучении всем аспектам языка и видам речевой деятельности); возможность пополнения основной части программы новыми типами упражнений. Мультимедийные программы позволяют значительно обогатить знания и расширить среду обучения. Такие программы создают среду, похожую на среду природной коммуникации, что особенно важно при самостоятельной работе. Мультимедиа позволяет при меньших затратах времени усвоить значительный объем учебного материала. Благодаря интерактивной связи студент активно взаимодействует с компьютерной программой и имеет возможность самостоятельно управлять процессом изучения английского языка. Индивидуализация находит свое отражение при самостоятельном выборе сложности материала и последовательности выполнения упражнений.

Таким образом, мультимедийные средства обладают огромными учебными возможностями в процессе обучения английскому языку. Все описанные выше характеристики мультимедиа позволяют ей занять достойное место в образовательном процессе и стать не только отличным помощником преподавателя, но и найти достойное применение при самостоятельном изучении английского языка.

Литература

1. Бухаркина, М.Ю. Мультимедийный учебник: что это? / М.Ю. Бухаркина // Иностранные языки в школе. – № 4. – 2001. – С. 29–33.

2. Коджаспирова Г.М., Петров К.В. Технические средства обучения и методика их использования / Г.М. Коджаспирова, К.В. Петров. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 256 с.

ФУНКЦИИ ОЦЕНИВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

ВОЙНИЛЕНКО Н.В.

Россия, г. Челябинск, Муниципальное бюджетное специальное (коррекционное) образовательное учреждение 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 были поставлены в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, а также в Концепции общероссийской системы оценки качества образования, Национальной доктрине российского образования до 2025 года и других стратегических документах. На социально-педагогическом уровне актуальность исследования заключается в поиске оснований для комплексной оценки образовательной системы, в формировании научных представлений о контрольно-оценочных процессах как механизме управления качеством образования на начальной ступени школы, представляющей собой целостную совокупность образовательных компонентов и взаимосвязей между ними. Исследуемая модель управления совершенствованием контрольно-оценочных процессов является важнейшим элементом внедряемой в систему образования системы менеджмента качества.

Исследователями, не оставившими без внимания эту проблему, осуществлены попытки описания объектов, подлежащих оцениванию, определения признаков (показателей, индикаторов) этих объектов, в том числе результативной, процессуальной, системной составляющих образовательной системы, а также соответствующих им критериев и измерителей [1, 2, 3]. Выявлены закономерности управления образовательной системой на разных уровнях, в том числе на уровне руководителя школы [4, 5 и др.]. Предложены подходы к определению по-

нения «качество образования» и факторов, его определяющих, в том числе соответствующих характеристик управляющей системы [6, 7 и др.]. Разрабатываются такие направления совершенствования контрольно-оценочных процессов в школе, как обеспечение их уровневости и многопозиционности, системное рассмотрение объектов образования при учете приоритетов использования полученной информации, устранение факторов, снижающих эффективность выработки управленческих решений [8, 9, 10]. Появился ряд теоретико-методологических исследований в области оценки состояния, изменений и тенденций в образовании, базирующихся на теории педагогических измерений. Предприняты попытки концептуализации аппарата педагогических измерений. Однако на научно-теоретическом уровне актуальным остается исследование содержания деятельности первого руководителя образовательного учреждения по совершенствованию контрольно-оценочных процессов, выявление методов его воздействия на управляемую систему в этом аспекте.

Многочисленные публикации свидетельствуют о том, что практические работники формируют методическое знание по разным направлениям совершенствования контрольно-оценочных процессов в управлении обучением и воспитанием младших школьников, в том числе создают многочисленные пакеты инструментария. Однако, зачастую эти разработки, оставаясь без методологического обоснования, нуждаются в критическом анализе и апробации. Актуальность проблемы совершенствования содержания и методов контрольно-оценочных процессов в школе на научно-методическом уровне связана с формированием обоснованного алгоритма построения руководителем образовательного учреждения модели управления качеством, с методическим оснащением оценочных процедур, а также с отбором содержания и средств трансляции научного знания в образовательную практику.

Таким образом, можно выделить некоторые разногласия, делающие своевременным изучение проблемы содержания и методов деятельности руководителя по совершенствованию контрольно-оценочных процедур. Это противоречия между:

– большой социальной востребованностью объективной информации, помогающей выстраивать управление качеством обучения и воспитания младших школьников и отсутствием соответствующего современным социально-экономическим требованиям научного представления как о качественных характеристиках образования, соответствующих современным социально-экономическим требованиям, так и об адекватном этим характеристикам и эффективном инструмента-

рии и контрольно-оценочных процедурах (отсутствием однозначного понимания термина «качество образовательной услуги», отсутствием четких критериев и показателей её качественных характеристик; необходимостью уточнения техник проведения контрольно-оценочных процедур в связи с изменением представлений о качественных характеристиках образования в новых социально-экономических условиях);

- потребностью руководителя образовательного учреждения в совершенствовании контрольно-оценочных процессов и отсутствием в теории обоснованного алгоритма построения им модели управления качеством;

- высокими требованиями к управлению образовательной системой и качеством его научно-методической обеспеченности на уровне образовательной организации (нехваткой инструментальных средств проведения контроля и обучающих программ, математико-статистических пакетов обработки результатов контроля и т.п.).

Актуальность выявленной проблемы и обозначенные противоречия определили необходимость проведения в Муниципальном специальном (коррекционном) общеобразовательном учреждении школе-интернате № 11 опытно-поисковой работы по теме: «Совершенствование контрольно-оценочных процессов как фактор управления качеством начального общего образования». С 2002 по 2010 годы разработка, теоретическое обоснование и апробация функциональной модели и педагогических условий совершенствования руководителем оценивания образовательной системы начальной школы, выявление достигнутых эффектов в изменении состояния управляемой и управляющей систем. На основании проведенного исследования мы пришли к выводу о том, что эффективные изменения в состоянии управляемой и управляющей систем начальной ступени школы, возможно, будут достигнуты, если руководитель при совершенствовании процессов оценивания образовательной системы учитывает следующие принципы:

- оценивание качества 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, пред-

полагающих возможность самостоятельного выстраивания путей решения через серию альтернатив;

– комбинирование внешних и внутренних процедур оценивания обеспечивает многопозиционный, многофокусный анализ образовательной системы.

Кроме того, на основе системного, деятельностного, субъектного подходов руководителю целесообразно разработать и внедрить функциональную модель управления оцениванием образовательной системы, включающую реализацию нижеобозначенных функций.

Диагностическая функция. Предполагает: организацию диагностики имеющихся условий обеспечения оценочных процедур в образовательной системе; выявление запросов на методическую продукцию для оценочных процессов; выявление возможности и готовности разрабатывать необходимые материалы; выявление форм взаимодействия участников совместной деятельности, их способности к целеобразованию и соорганизации смыслов; сбор и анализ информации об организационной и исполнительской деятельности в учреждении; анализ эффективности использования научно-методических материалов; отслеживание соответствия планируемых структурных изменений выбранной образовательной стратегии.

Корректирующая функция. Предполагает: определение состава временных творческих групп по разработке модели оценивания качества образования, обеспечение разработчиков необходимыми основными источниками проектирования системы оценивания качества образования в учреждении, в т.ч. информационными, временными, организационными ресурсами.

Обучающая функция. Состоит: в создании условий для повышения проекторочной и квалиметрической компетентности педагогов; в уточнении с участниками проектных работ теоретико-методических основ проектирования научно-методического обеспечения контрольно-оценочных процессов; в обучении участников опытно-поисковой деятельности навыкам конструктивного взаимодействия, администраторов – техникам модерации.

Оценочная функция. Предполагает: оценку эффективности принимаемых решений; результатов деятельности временной экспертной группы по организационному проектированию; результативности проводимых изменений.

Мотивирующая функция. Состоит: в привлечении участников совместной деятельности к проектированию технических заданий с учетом наилучших стандартов обеспечения деятельности; в первоочередном оснащении рабочих мест работников, участвующих в управ-

лении качеством на основе оценки предоставляемых образовательных услуг; в своевременной и точной постановке целей проектирования, в т.ч. в поиске и отработке способов сочетания нормативных оценок с другими способами оценивания; в поиске форм и способов привлечения учащихся и их родителей к разработке принципов и критериев оценивания; в разработке систем качественного оценивания, в поиске способов их сочетания с другими системами; во введении в образовательный процесс методик, направленных на развитие рефлексивных умений и в разработке на их основе системы самооценивания учащихся; в отборе мер, побуждающих участников образования к использованию принятых решений; в предоставлении возможности для реализации замыслов; в учете результативности деятельности в гибкой стимулирующей части оплаты труда и т.п.

Развивающая функция. Нацелена: на перевод форм взаимодействия участников образования от совместно-распределенной к совместно-последовательной и совместной формам взаимодействия; на постоянную работу посредством управленческого консультирования со смыслами каждого участника совместной деятельности (их оформление и преобразование), на сближение общих и единичных смыслов и т.п.

Информационная функция. Предполагает поставку в систему сведений об источниках информации, о специальных средствах оценивания деятельности по апробации возможных вариантов решений поставленной управленческой задачи, о проектировочных механизмах достижения цели, об особенностях субъектов процессов управления образованием на всех уровнях; о реагируемости естественных образовательных систем на те или иные воздействия в связи с научно-методическим совершенствованием контрольно-оценочных процессов в учреждении; о взаимоотношениях между некоторыми субъектами управляемой системы; об опыте применения психологических сведений в других образовательных учреждениях и т.п.

Прогностическая функция. Включает в себя: разработку программы поэтапного изменения организационной структуры школы-интерната в соответствии с представлениями о качестве образовательных услуг и наличной ситуацией; выбор инструментов реструктуризации управления, соответствующих особенностям состояния учреждения; разработку плана-графика последующих мероприятий по реструктуризации управления; управление максимальной адаптацией проекта к внутренней и внешней среде образовательного учреждения и т.п.

На основе функциональной модели оценивания образовательной системы начальной ступени школы нами выявлены педагогические условия деятельности руководителя по управлению совершенст-

вованим оценивания образовательной системы начальной ступени школы. Педагогическими условиями совершенствования контрольно-оценочных процессов в школе являются: это повышение методической готовности занятых специалистов участвовать в процедурах оценивания качества образования, формирование пакета управленческих, методических, дидактических материалов, обеспечивающих управление качеством начального общего образования на основе его оценивания, актуализация субъектного потенциала участников образования на основе реализации технологии ресурсного управления персоналом.

Содержанием ролевой позиции руководителя считаем исполнение им диагностической, прогностической, корректирующей, оценочной, развивающей, обучающей, мотивирующей, информационной функций по управлению обеспечением, проектированием и реализацией оценочных процессов.

Эффективность намеченного содержания и методов деятельности руководителя образовательного учреждения по совершенствованию контрольно-оценочных процессов в школе, а также эффективность предпринимаемых мер для развития качества образовательных услуг дала возможность выявить положительную тенденцию в повышении общего состояния управляемой системы (в т.ч. увеличение функциональной грамотности на 22 %, ключевых компетенций младших школьников на 26 %, улучшение условий здоровьесбережения и безопасности жизнедеятельности участников образования на 18 %, повышение доступности образовательных услуг на 16 %); состояния процессной составляющей образовательной системы (в т.ч. увеличение компетентности педагогов на 26 %, повышение учебно-методической обеспеченности образовательного процесса на 19 %); состояния системной составляющей (в т.ч.: улучшение качества управления образовательной системой, через создание в учреждении инфраструктуры, обеспечивающей проектирование оценочных процедур, сбор и обработку полученных сведений, наличие методического обеспечения всех этапов оценивания качества образовательной системы, соблюдение нормы управляемости на всех уровнях управления. Создание подразделения, чьей сферой ответственности является анализ внешней среды, (внешнего заказа) на качество образовательных услуг.

Проведенное исследование не претендует на исчерпывающий анализ всех аспектов исследуемой проблемы ввиду ее многоплановости. Перспективы работы по проблеме совершенствования оценочных процессов в условиях начальной школы-интерната мы связываем с развитием научных представлений о качественных характеристиках

образования, соответствующих современным социально-экономическим требованиям, а также с необходимостью корректировки инструментария оценивания результативной, процессуальной, системной составляющих образовательной системы.

Литература

1. Третьяков, П.И. Оперативное управление качеством образования в школе. Теория и практика. Новые технологии / П.И. Третьяков. – М.: ООО «Изд-во Скрипторий 2003», 2006. – 568 с.
2. Молчанов, С.Г. Категории «содержание образования», «содержание обучения», «образованность», «профессиональная квалификация» и «профессиональная компетентность» в контексте Болонского процесса / Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров: межвуз. сб. науч. трудов. Вып. 7 / под ред. Д.Ф. Ильясова. – Челябинск: Изд-во «Образование», 2004. – С. 3–15.
3. Новикова, Т.Г. Проектирование эксперимента в образовательных системах / Т.Г. Новикова. – М.: АПКИПРО, 2002. – 112 с.
4. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами: учеб. пособие / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова; под ред. Т.И. Шамовой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 384 с.
5. Управление качеством образования / под ред. М.М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 440 с.
6. Болотов, В.А. Становление общероссийской системы оценки качества образования / В.А. Болотов // Справочник заместителя директора школы. – 2007. – № 9. – С. 18–23.
7. Звонников, В.И. Педагогические измерения в управлении качеством обучения: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В.И. Звонников. – М., 2007. – 39 с.
8. Иванов, Д.А. Управление качеством образовательного процесса / Д.А. Иванов. – М.: Сентябрь, 2007. – 208 с.
9. Загвязинский, В.И. Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.pspru.ru/sci_model_mat.
10. Кабаченко, Т.С. Психология управления: учеб. пособие / Т.С. Кабаченко. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 384 с.

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

СНИГИРЕВА Е.М., НИЖЕГОРОДОВА Л.А.

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

ТИЩЕНКО И.В., ЮГОВА Л.М.

Россия, г. Челябинск,
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 51

Проблемы образования во всем мире становятся приоритетными, так как они определяют будущее каждой страны. Перед педагогами стоит стратегическая задача воспитания новой личности, способной обеспечить не только собственное жизнестворчество, но и разумную жизнедеятельность других людей. Гуманистические принципы образования предполагают создание условий для целенаправленного систематического развития человека в современном обществе.

Динамичные изменения в различных сферах жизнедеятельности современного российского общества требуют переосмысления роли образования и проблем профессиональной подготовки педагогов. Актуальной становится проблема стиля профессиональной деятельности, так как учитель способствует раскрытию многих сторон личности учащихся своей индивидуальностью, своим примером, которому ученики часто подражают во всем, способствует формированию гуманной жизненной позиции школьника, воспитывая уважение к правам человека и личным свободам.

Важность индивидуальности в деятельности современного педагога отмечает В.В. Сериков. По его мнению, «чтобы стать субъектом, ученик должен встретиться с носителями субъектности – подлинными педагогами, а не с безликими текстами, заданиями и упражнениями. Культура, проникающая в сознание воспитанника, опосредуется личностью того, кто обеспечивает его взаимодействие с этой культурой» [5, с. 32].

Проблема формирования, развития и совершенствования индивидуального стиля деятельности исследовалась в отечественной науке А.К. Байматовым, А.В. Ошмариним, Е.А. Климовым, З.И. Вяткиной, В.С. Мерлиным, Н.С. Лейтес, В.И. Гинецинским, Ю.М. Орловым, Н.Ю. Посталюк, Ю.А. Самариним, Е.П. Ильиним, В.А. Толочек, И.А. Зимней, А.К. Марковой, А.Я. Никоновой, Н.А. Аминовим, Н.В. Кузьминой и др.

В своих исследованиях ученые в основном опираются на концепции В.С. Мерлина и Е.А. Климова. Согласно первой – индивидуальный стиль рассматривается как проявление вариативности способов деятельности. По второй концепции под индивидуальным стилем понимается совокупность общих и особенных способов работы, позволяющих максимально использовать ценные качества человека и компенсировать его недостатки [2, 3].

Одни авторы определяют индивидуальный стиль как устойчивую систему способов деятельности, свойств личности, позволяющей учителю приспособиться к условиям окружающей действительности (Ю.А. Горькова, А.К. Маркова, О.Л. Маркова, А.Я. Никонова, Е.С. Рапацевич, О.Н. Чепкова), другие – как динамическую систему внешней и внутренней деятельности педагога (Н.А. Аминов, Г.А. Берулава, Л.И. Евланова, И.А. Зимняя, С.Г. Измайлов, Е.П. Ильин, Л.Н. Макарова, А.В. Торхова). Следовательно, индивидуальный стиль педагогической деятельности является не только устойчивой характеристикой индивидуальности, которая детерминируется свойствами личности или условиями окружающей действительности, но и изменяющейся характеристикой, которая определяет образ педагогической деятельности в результате отражения специфики ее содержания.

Анализ основных теоретических положений и подходов к изучению сущности индивидуального стиля педагогической деятельности, позволил нам определить рассматриваемое понятие как динамическую интегрированную систему относительно-устойчивых и динамических компонентов, обеспечивающих приспособленность учителя к изменяющимся условиям окружающей действительности.

Первую группу образуют относительно устойчивые компоненты, к которым относят индивидуально-психологические особенности учителя: индивидуально-типологические (темперамент, черты характера, особенности нервной системы) и личностные (целеустремленность, гибкость мышления, саморефлексия, ответственность и др.). Данная группа характеристик в основном обусловлена природными свойствами человека.

Во вторую группу характеристик индивидуального стиля педагогической деятельности учителя входят динамические компоненты: субъектно-деятельностные особенности, способности учителя, цели, задачи, условия, функции и требования деятельности. Субъектно-деятельностные особенности учителя включают: характер взаимодействия педагога и обучающихся, мотивационную готовность учителя к самоизменению, выбор форм, способов и приемов выполнения дея-

тельности и др. Очевидно, что данные особенности формируются и преобразуются в течение всей жизни.

Обе группы характеристик индивидуального стиля педагогической деятельности взаимосвязаны и взаимозависимы. Индивидуально-психологические и личностные особенности являются базовой основой для развития динамических компонентов индивидуального стиля деятельности педагога. В свою очередь субъектно-деятельностные особенности и особенности педагогической деятельности влияют на личностные качества учителя, переводя их на более высокий качественный уровень.

Поскольку личностные качества педагога, условия деятельности в течение времени могут изменяться, следовательно, индивидуальный стиль педагогической деятельности можно развивать.

Под развитием индивидуального стиля педагогической деятельности мы понимаем процесс качественного преобразования профессионально значимых качеств личности (относительно устойчивых и динамических), способностей, возможностей учителя и способов деятельности, позволяющих осуществлять новые функции в профессиональной и общественной деятельности. В соответствии с этим в основе развития индивидуального стиля педагогической деятельности находится направленность на совершенствование тех его составляющих, которые сформированы не в полной мере или не отвечают социально обусловленным потребностям и ожиданиям.

Следует отметить, что педагогу как сложноорганизованной, саморегулирующейся и саморазвивающейся системе нельзя навязывать пути развития индивидуального стиля деятельности, так как он, ориентируясь на свои ценностные предпочтения, выбирает для себя наиболее благоприятный. Выход очевиден – через интегрированный комплекс внешнего воздействия на учителя (внешние факторы) и саморазвитие педагога (внутренние факторы).

К внутренним факторам, способствующим развитию индивидуального стиля педагогической деятельности относятся уже названные выше индивидуально-психологические особенности личности, которые характеризуют учителя как субъекта деятельности.

По мнению многих психологов (А.Н. Леонтьева, Р.С. Немова, П.С. Гуревича), индивидуальность определяется отдельными подструктурами личности. Так К.К. Платонов выделяет четыре подструктуры личности: направленность, опыт, формы отражения и биологически обусловленная подструктура.

Подструктура направленности включает идеалы и ценности, моральные черты личности педагога. Данная подструктура интегри-

рует в себе не только индивидуально преломленное общественное сознание, но и непосредственно природные задатки человека. В аспекте личностно-ориентированного подхода в образовании эти особенности становятся приоритетными.

Подструктура опыта определяется компетентностью педагога, приобретенной личностью в течение практической деятельности. Индивидуальные привычки, формы и методы работы, особенности общения, которые использует в работе учитель, являются непосредственным отражением особенностей его личности. При этом немалую роль играют биологически обусловленные особенности – темперамент и характер.

Формы отражения характеризуются индивидуальными особенностями психических процессов педагога (внимания, памяти, восприятия, мышления и др.). Данная подструктура напрямую связана с биологически обусловленными особенностями и развивается путем упражнения.

Биологически обусловленная подструктура включает типологические свойства личности педагога, важнейшими из которых являются темперамент, половые и возрастные особенности [4].

В экстремальной ситуации, требующей быстрой реакции или решения, действия учителя будут отражать в первую очередь биологически обусловленные особенности личности. И лишь по мере анализа, рефлексии в деятельности учителя будут проявляться остальные три подструктуры его личности. У педагога профессионала в деятельности найдут отражение все четыре подструктуры его личности, представляя собой индивидуальный стиль педагогической деятельности.

Опытные и профессионально грамотные педагоги, знающие и использующие особенности своего индивидуального стиля, как правило, обладают гибким мышлением, могут проанализировать возможный исход событий, спрогнозировать направления развития какой-либо учебной ситуации. Кроме того, понимание своих особенностей дает возможность педагогам компенсировать свои недостатки, нежелательные личностные особенности за счет использования других качеств личности.

Таким образом, повышение меры субъектности учителя будет являться одним из главных критериев развития его индивидуального стиля деятельности.

Следует отметить, что развитие индивидуального стиля педагогической деятельности происходит при реализации субъектности педагога в контексте образовательной среды. Условия образовательной среды обуславливают организацию образования и самообразования,

выявляют ценностно-смысловые ориентации, взгляды, убеждения педагога. В результате учитель адаптируется к постоянно изменяющимся условиям действительности, используя и постепенно преобразуя собственный стиль деятельности.

Особенно активно процессы самоизменения происходят в условиях инновационного образовательного пространства, так как перед учителем встает проблема выбора наиболее эффективных способов и приемов осуществления педагогической деятельности. Чтобы регулировать и оценивать свою педагогическую деятельность, повышать ее эффективность, учителю необходимо использовать различные методы самоанализа, самоконтроля, самооценки и самокоррекции, выработать не просто индивидуальный, а индивидуально-оптимальный стиль своей деятельности.

Оптимальный индивидуальный стиль обеспечивает наибольший результат при минимальных затратах времени и сил. Главным аргументом в пользу найденных учителем индивидуальных способов осуществления педагогической деятельности будет личностное и умственное развитие его учеников. Именно выработка своего стиля с учетом, прежде всего, свойств собственной личности, а также специфики требований деятельности, ведет к тому, что учитель меньше напрягается и устает.

В условиях инновационного образовательного пространства необходимо создать такие организационно-педагогические условия, которые бы способствовали профессиональному раскрытию педагога, инициировали механизмы поиска, интеграцию наиболее эффективных способов и приемов деятельности, обеспечили эффективность деятельности по управлению и самоуправлению процессом совершенствования индивидуального стиля деятельности учителя:

- создание адаптивной информационно-образовательной среды, под которой мы понимаем совокупность свойств и параметров среды (отношения, ценности, символы, вещи, предметы и др.) усиливающих внутреннюю активность учителей и обеспечивающих актуализацию их внутреннего мира, личностного роста и самореализацию;

- совместная деятельность преподавателя и учителя по проектированию процесса совершенствования индивидуального стиля на основе аналитико-рефлексивной деятельности;

- научно-методическое сопровождение процесса, в том числе использование методов проблематизации, гармонизации личности, социально-ролевой идентификации;

- конструктивные субъект-субъектные отношения в процессе совместной деятельности;

– комплексное использование пассивной, активной и интерактивной стратегий, направленных на максимальную индивидуализацию траектории развития педагога;

– использование в образовательном процессе приемов преодоления психологического барьера (свободное самовыражение, проявление творческих способностей, свободный выбор способов решения задач, форм, направлений и видов деятельности и т.д.);

– мониторинг процесса совершенствования индивидуальных особенностей стиля деятельности учителя, поскольку динамика его изменения на каждом этапе позволит построить дидактический процесс, обеспечивающий достижение запланированного результата в определённые временные промежутки.

Стиль педагогической деятельности возникает там, где у учителя есть свобода самовыражения. Педагог, видя многообразие способов выполнения профессиональной деятельности, может ограничиться каким-то одним, который и составит его стиль деятельности. Зона неопределённости субъективна и находится там, где один учитель видит множество педагогических решений, другой же только одно. Склонность к большой частоте воздействий, суетливость в работе нередко связана с дезориентировкой в объекте воздействий либо с неумением применить знания психологии отдельных людей к выработке индивидуальной системы воздействий.

Индивидуальный стиль педагогической деятельности – характерная для данного учителя система навыков, методов, приемов, способов решения задач в процессе работы. Комплекс индивидуальных особенностей педагога может лишь частично удовлетворять профессиональным требованиям. Поэтому учитель, сознательно или стихийно мобилизуя свои профессиональные качества, в то же время компенсирует или как-то преодолевает те качества, которые препятствуют достижению успеха. В результате создается индивидуальный стиль деятельности – неповторимый вариант типичных для данного педагога приемов работы в типичных для него условиях.

Так, в ситуациях с повышенными требованиями к темпу и ритму деятельности педагог с подвижным типом нервной системы успешно решает задачи за счет использования своей расторопности, способности легко ускорять действия и переходить от одного состояния к другому. В тех же объективных условиях учитель инертного типа пользуется совсем иными средствами. Он может избавить себя от необходимости быстро реагировать на сигналы за счет предусмотрительности, повышенного внимания к профилактическим мероприятиям. В процессе педагогической деятельности у него вырабатывается склонность

к систематичности, основательности в работе, он заблаговременно вырабатывает профессиональные заготовки, усиливающие его слабые места, поэтому даже в ситуации цейтнота он сохраняет равновесие и уверенность.

Таким образом, эффективным индивидуальным стилем педагогической деятельности является такой стиль, с помощью которого учитель постоянно находит оптимальные сочетания в способе стимуляции, переориентации и мобилизации учащихся, гибко разрешая педагогическую ситуацию в достижении конечных учебных и воспитательных целей. Определенный алгоритм этих сочетаний в организации и регуляции делового поведения педагогов и характеризует тот или иной индивидуальный стиль. Как отмечал А.С. Макаренко, воспитатель должен уметь наиболее точно, внушительно, повелительно выражать свои чувства и мысли, быть особенно требователен к своей внешности, манерам поведения, интонации речи, находить наиболее уместный тон в каждом своем обращении к ребенку. Умение выработать стиль свидетельствует о способности учителя проявить свои сильные положительные качества в целях профессиональной деятельности.

Литература

1. Данильченко, В.М. Развитие индивидуального стиля педагогической деятельности в контексте глобального образования / В.М. Данильченко // Полемика. 2010. – Выпуск 15.
2. Климов, Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы / Е.А. Климов. – Казань: изд-во Казанского университета, 1969.
3. Мерлин, В.С. Психология индивидуальности / под ред. Е.А. Климова – М: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
4. Платонов, К.К. Психология / К.К. Платонов, Г.Г. Голубев. – М.: Высшая школа, 1977 г.
5. Сериков, В.В. Природа педагогической деятельности и особенности профессионального образования педагога / В.В. Сериков // Педагогика. – № 5. – 2010. – С. 29–37.
6. Черепанова, Н.В. Проблема становления индивидуального стиля педагогической деятельности будущих учителей начальной школы / Н.В. Черепанова // Известия Уральского государственного университета. – 2010. – № 6(85). – С. 41–50.

МЕНЕДЖМЕНТ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ КАК ОСОЗНАННАЯ НЕОБХОДИМОСТЬ

СЕНИКОВИЧ А.В.

Россия, с. Дробышево Челябинской обл.,
Муниципальное казенное общеобразовательное учреждение
Дробышевская средняя общеобразовательная школа

Современная школа по своему годовому финансовому обороту, по размерам, по объему и стоимости основных средств, по структуре ничем не отличается от крупных предприятий производства или сферы услуг. Школа, которая не имеет системы менеджмента, соответствующей самым современным требованиям мирового рынка, не может эффективно и востребовано создавать новые знания и управлять ими.

Школа, как правило, имеет большую инновационную составляющую, нежели объекты промышленности, и более интенсивно развивается, так как услуги, которые он предоставляет, должны опережать своей новизной и практической апробацией индустрию производства и сферы услуг, в противном случае выпускники, которых школа выпускает, останутся невостребованными. Более того, школа должна научить своего выпускника всем приемам инновационного менеджмента, чтобы, придя в ВУЗ, он постоянно и динамично развивал свои знания и умения.

Школа обладает научным потенциалом, позволяющим ей построить свою собственную систему менеджмента, однако такая эксклюзивность не позволяет мультиплицировать на другие образовательное учреждение эту систему, динамично ее развивать, сделать узнаваемой в других организациях. Необходимо использовать известную модель системы менеджмента.

Общепризнанной моделью, наиболее полно отвечающей всем требованиям мирового рынка, является стандарт Международной организации по стандартизации ISO 9001:2000.

Бережное сохранение вековых традиций, здравый консерватизм в сочетании с современным менеджментом являются залогом процветания и реальной востребованности школы.

Менеджмент качества образовательных услуг является кровеносной системой организма-школы, а к кровеносной системе можно отнести менеджмент знаний.

Менеджмент знаний является вторичным в менеджменте качества школы. Его следует отнести к менеджменту ресурсов общей системы менеджмента школы. Анализ и синтез такого тесного перепле-

тения этих систем менеджмента является сложной системной задачей, эффективное решение которой возможно при использовании соответствующих математических методов и алгоритмов.

Что является продукцией школы и кто – его клиентом?

Современная теория управления знаниями дает на этот вопрос однозначный ответ – продукцией школы являются знания, полученные учащимися в ходе обучения, знания подтвержденные экзаменами, знания, апробированные студентом в научных лабораториях.

Клиентом же школы, в первую очередь, является сам учащийся, затем, естественно, общество, направившее ребенка на обучение, государство, финансирующее из бюджета процесс получения и управления знаниями.

Учитывая вышесказанное, мы видим, что создание документированной системы менеджмента знаний является важной задачей, но это только видимая часть айсберга. Система менеджмента качества знаний должна непрерывно и эффективно работать и развиваться, ее неотъемлемой составляющей должен стать постоянный мониторинг знаний и умений учащихся, модуль непрерывного улучшения системы. Только по реальным результатам выпускника школы можно судить об эффективности функционирования системы менеджмента знаний.

Что такое управление знаниями?

Менеджмент знаний можно определить как создание и управление ценными знаниями (интеллектуальными активами) школы. Данное определение еще раз доказывает, что школа, являющаяся одним из важнейших звеньев создания и управления знаниями в обществе, обязана иметь аналогичную систему менеджмента, что и весь мировой рынок.

В сфере изучения управления знаниями находятся следующие основные вопросы:

1. Определение и документирование ценных знаний (интеллектуальных активов) школы.
2. Разработка идеологии и методологии формирования процессов получения, накопления, передачи, закрепления и контроля уровня знаний.
3. Разработка, моделирование и оптимизация бизнес-процессов формирования, передачи, периодического и завершающего контроля знаний.
4. Распространение знаний среди сотрудников школы (непрерывное повышение квалификации) и передача знаний новым сотрудникам.

5. Распространение знаний среди учащихся, поддержание необходимого уровня знаний у выпускников, сопровождение выпускников.

6. Концентрация знаний для решения инновационных задач.

7. Постоянный мониторинг знаний, принятие решений на основе результатов мониторинга.

8. Повышение уровня знаний школы и генерирование новых знаний.

9. Генерирование новых технологий передачи и закрепления новых знаний.

10. Документирование новых знаний и переход к новым технологиям менеджмента знаний.

Отдельно необходимо остановиться на взаимосвязи между использованием информационных технологий (ИТ) и менеджментом знаний. С одной стороны, как уже отмечалось, развитие ИТ стало одной из исторических причин для зарождения менеджмента знаний. С другой – большинство авторитетных теоретиков и практиков менеджмента знаний утверждают, что ИТ в менеджменте знаний стоят на втором плане. Считается, что применение ИТ ускоряет доступ к необходимой информации, уменьшает время на обработку данных, ускоряет обмен информацией, значительно увеличивает объем доступной информации, а также улучшает форму представления информации. Развитие ИТ связано прежде всего с исследованием количественной стороны информации: способов кодировки информации, скорости и объемов передачи информации, емкости накопителей информации и др. Менеджмент знаний в большей степени имеет дело с качественной стороной информации – свойствами информации, ее формами и видами, для правильного и глубокого анализа качественной стороны информации необходимо знать сущность информации. Активное применение новейших достижений информационных технологий в процессе формирования знаний у учащихся и у сотрудников школы требует формализации и документирования этого процесса, а также создания в системе менеджмента знаний подсистемы менеджмент ресурсов.

В заключение следует отметить, что, как справедливо замечают многие специалисты менеджмента знаний, разработка методов управления интеллектуальными активами школы только половина дела. Вторая половина – создание мотивации для сотрудников по активному участию в документировании баз знаний и процедур их использования для организации всех стадий учебного процесса. Здесь важно не только создать материальный стимул, но и стремиться к тому, чтобы программа менеджмента знаний была стабильной с точки зрения за-

дающих документов, делала жизнь сотрудника легче, иначе она (программа) терпит неудачу.

Создание и использование системы менеджмента качества знаний в школе, ее структурном подразделении или даже на персональном компьютере отдельного сотрудника позволяют быстро и эффективно решать эти проблемы, что значительно облегчает жизнь сотрудников школы, а самой школе дает возможность эффективно представлять себя на рынке образовательных услуг с занятием в нем своей достойной и стабильной ниши.

**ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ
ОБУЧЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
УЧИЛИЩА НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ****ПАНЮШИНА Л.П.**

Россия, г. Иркутск, Профессиональное училище № 2

Мотивация является одной из фундаментальных проблем в отечественной и зарубежной науке. Её значимость для разработки проблем современной педагогики связана с анализом источников активности человека, побудительных сил его деятельности, поведения. Общим вопросам мотивации и мотивации к обучению посвящены работы Ш.А. Амонашвили, Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.К. Марковой, Т.А. Матис, В.Н. Мясищева, А.Б. Орлова, С.Л. Рубинштейна, Б.А. Сосновского, В.Э. Чудновского, А. Altshuller, D. McClelland, K. Rogers, R. de Charms и др. Понимаемая как источник активности и одновременно как побудительная система любой деятельности, мотивация изучается в различных аспектах, вследствие чего она трактуется авторами по-разному. Исследователи определяют её и как один конкретный мотив, и как единую систему мотивов, и как особую сферу, включающую в себя потребности, мотивы, цели, интересы в их сложном переплетении и взаимодействии.

Разработка проблемы мотивации в педагогике связана в основном с учебной деятельностью, которая определяется как процесс приобретения обучающимся новых знаний, умений и навыков или изме-

нения старых, как деятельность по решению учебных задач. В научной литературе обучение рассматривается как побуждение и удовлетворение познавательной активности обучающегося путём его приобщения к общим и профессиональным знаниям, способам их получения, сохранения и применения в личной практике, как целенаправленное влияние на развитие информационно-операционной сферы, как двусторонний процесс, осуществляемый учителем (преподавание) и обучающимся (учение), как управляемый процесс, направленный на приобретение знаний, умений и навыков, формирование мировоззрения, развитие умственных сил и потенциальных возможностей. Мотивация к обучению рассматривается как побуждение обучающихся к продуктивной познавательной деятельности, активному освоению содержания образования в учебной и внеучебной деятельности.

Важная роль в решении проблемы формирования положительной мотивации обучающихся профессионального училища к обучению отводится информационным технологиям.

Современное образование неразрывно связано с процессом информатизации. Развитие информационного пространства требует обеспечения как психологической, так и профессиональной подготовленности всех участников образовательного процесса. Появление и широкое распространение технологий мультимедиа и Интернета позволяет успешно использовать информационные технологии в образовательном процессе. Возрастающая тенденция индивидуализации образовательного процесса, переход на новые образовательные стандарты - ФГОС третьего поколения направлены на увеличение количества часов, отводимых на самостоятельную подготовку обучающихся профессионального училища. Это становится возможным благодаря постоянно совершенствующимся средствам обучения на основе информационных технологий. К ним можно отнести электронные учебно-методические комплексы, электронные учебники и презентации, всевозможные мультимедийные материалы. Использование таких средств в процессе самостоятельной подготовки обучающихся несколько изменило типичную ситуацию в образовательной системе, когда обучающая функция полностью принадлежала преподавателю. Электронные учебно-методические средства дают возможность обучающимся самостоятельно наиболее гибко манипулировать предлагаемой учебной информацией в соответствии с их индивидуальными способностями, при этом часть обучающих функций педагога переходит к обучающимся. Преподаватель лишь поддерживает обучающегося, ориентирует в потоках учебной информации и помогает в решении возникающих проблем, тем самым формирует у него положительную

мотивацию к обучению.

По мнению Е.С. Полат, задача преподавателя состоит в том, чтобы создать условия успешного усвоения материала для каждого обучающегося, выбрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому обучающемуся проявить свою активность, свое творчество. Задача преподавателя – активизировать познавательную деятельность обучающихся в процессе обучения.

Эффективность такого индивидуального освоения учебного материала средствами электронных систем во многом зависит от умения обучающихся самостоятельно перерабатывать и обобщать представленную им информацию, а также от методически грамотного построения содержания электронного ресурса и его технологических процедур. Поэтому преподавателю важно не только научить обучающегося самостоятельно работать с учебным пособием, но и подготовить такой обучающий программный продукт, который был бы оптимален как с точки зрения методики преподавания дисциплины, так и с точки зрения визуального восприятия материала и удобства поиска информации в нем.

В процессе профессиональной подготовки обучающихся с использованием электронных учебных ресурсов преподавателю необходимо грамотно распределять их совместную деятельность. Следует учесть, что чаще всего обучающиеся групп первого курса еще не имеют достаточного опыта и навыков самостоятельной работы с учебным материалом. Поэтому преподавателю требуется в большей степени управлять данным процессом, помогая им осваивать приемы и методы самостоятельной работы. Но по мере продвижения обучающихся к старшим курсам такое соотношение должно изменяться. Преподавателю необходимо постепенно наращивать сложность и время выполнения обучающимися самостоятельного учебного задания, побуждать их работать индивидуально и устремлять к самообразованию. На старших курсах следует давать обучающимся творческие индивидуальные задания, способствующие развитию мыслительных навыков. В этом процессе весомую помощь оказывают информационные технологии.

Особое значение сегодня придается использованию педагогами научно-исследовательской и проектной технологий в учебно-познавательной деятельности учащихся. Бытует мнение, что с обучающимися профессиональных училищ заниматься проектной и научно-исследовательской деятельностью сложно и неперспективно. При этом приводятся такие доводы, как низкое качество знаний, отсутствие умений и навыков к такого вида деятельности и другие.

С некоторыми доводами трудно не согласиться. С другой стороны, от навыков исследовательской деятельности, полученных обучающимися уже на I курсе в училище, зависит их способность проводить научные исследования или выполнять исследовательские проекты на старших курсах, и дальше, если они будут обучаться в техникуме или в ВУЗе. Это первые шаги обучающихся в новом для многих из них виде деятельности.

Проектная деятельность осуществляется по определенной схеме, начиная с четкого обоснования выбора темы проекта и заканчивая его практическим воплощением. Обучающимися разрабатываются структура проекта по определенному сценарию: цель проекта, задачи, план реализации проекта, ожидаемый результат. Так, например, по теме исследования обучающимися разрабатывается макет буклета (с использованием программы Microsoft Publisher); подготавливается презентация для защиты проекта (с использованием программы Microsoft PowerPoint), создается веб-сайт (с использованием программ Microsoft Publisher либо Microsoft Word) с использованием интернет-ресурсов по проблеме проекта.

Одним из важных условий организации образовательного процесса с использованием электронных средств обучения является постоянный контроль со стороны преподавателя за ходом и результатами самостоятельной учебной деятельности обучающихся. Проводить контроль необходимо таким образом, чтобы он положительно влиял на эффективность профессиональной подготовки обучающихся и сопровождался системой определенных мер поощрения за качественное исполнение учебных заданий. Решением данной проблемы может быть предоставление обучающимся свободного доступа к компьютерным тестовым подсистемам электронного учебного комплекса.

Мультимедийный комплекс может быть использован не только для контроля, но и для обучения. Применение компьютера позволяет обеспечить систематический контроль по всему объему и запланированному уровню усвоения материала. Рейтинговая система оценки выполнения тестовых заданий дает возможность на каждой стадии обучения и контроля получать данные об уровне знаний обучаемых и своевременно их корректировать, что позволяет студенту самостоятельно обнаруживать пробелы в своих знаниях и принимать меры для их ликвидации. Тем самым использование мультимедийного комплекса способствует переходу к новой парадигме образования – парадигме эффективного учения, а следовательно активной интеграции обучающихся в процесс обучения.

Использование информационных технологий активизирует об-

разовательный процесс, повышает интерес обучающихся к изучаемому предмету и мотивирует их на успешное усвоение не только предметных знаний, но и повышение у обучающихся творческой деятельности и психических процессов (восприятия, ассоциации, интуиции и др.), что в конечном итоге оказывает положительное влияние на формирование мотивации к обучению.

Применение IT технологий позволяет повысить качество обучения, а также научить обучающихся самостоятельно мыслить и работать с учебным материалом, что способствует их дальнейшему непрерывному совершенствованию в течение всей жизни.

ИНФОРМАЦИОННО–КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ ПЕДАГОГА–ПСИХОЛОГА

АЗОВА Л.Л.

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

У каждого педагога – психолога, работающего в школе, накапливается большой дидактический и методический материал. Возникает необходимость его систематизации. Помогает систематизировать работу специалиста сайт «Рабочее место психолога», который создавался в С(К)ОУ школе-интернате II вида г. Челябинска.

Сайт «Рабочее место психолога» позволяет реализовать следующие цели:

1. Осуществление полной информационной поддержки школьного психолога.
2. Создание собственных информационных ресурсов.
3. Обеспечение быстрого поиска и доступа к необходимой информации.
4. Возможность постоянного обновления и наращивания информации.
5. Повышение профессионального мастерства.

Созданный сайт – это совместная работа школьного психолога и методистов компьютерных классов. Психологом были отобраны и систематизированы необходимые материалы, разработана структура сайта, удобная для работы.

Сайт психолога состоит из пяти частей:

1. Автоматизированное рабочее место психолога, предназначенное для работы психолога и использования психологических материалов педагогами в своей работе с учащимися и родителями.

2. Компьютерные диагностические пробы для работы с учащимися.
3. Компьютерные коррекционные занятия для учащихся.
4. Компьютерные релаксационные занятия для педагогов.
5. Презентации работы психолога для выступлений на педсоветах, семинарах и других мероприятиях различного характера.

Подбирая наиболее подходящую форму для создания подобных сайтов, мы руководствовались простотой в использовании, совместимостью с ОС Windows, возможностью дальнейшего усовершенствования создаваемого продукта. Основываясь на этом, мы остановили свой выбор на WEB-редакторах FrontPage и Dreamweaver, позволяющих создавать гипертекстовые страницы, включающие в себя современные мультимедиа материалы. Чтобы создать первую часть, то есть АРМ, нужно уметь немного больше: оформлять WEB-страницы, работать с графическими и другими мультимедийными объектами, осуществлять связь между страницами с помощью гипертекстовых ссылок.

Сайт имеет следующую структуру: 1) на первой странице расположено название, на второй – план сайта; 2) содержание, разбитое по плану на пункты, обращаться к которым можно в порядке, удобном пользователю; 3) каждый пункт плана позволяет перейти к своему разделу; 4) раздел включает в себя одну или несколько страниц, связанных между собой.

АРМ педагога – психолога состоит из 12 разделов:

1. Самопрезентация.
2. Нормативы.
3. Психологическая диагностика.
4. Психологическая коррекция.
5. Программы.
6. Психологическая профилактика.
7. Школьная адаптация.
8. Школьная дезадаптация.
9. Психологическое консультирование.
10. Психологическое просвещение.
11. Профорентация.
12. Школьный психолого-медико-педагогический консилиум.

Папка «Самопрезентация» содержит наглядную и текстовую информацию о работе службы сопровождения в школе-интернате. В папку «Нормативы» помещена документация, регламентирующая деятельность педагога – психолога в учреждении за несколько лет работы. В папке «Психологическая диагностика» помещены таблицы результатов тестирования слабослышащих учащихся с 1 по 12 класс, отражающие степень успешности каждого ребёнка и уровень развития его мыслительных умений, даны рекомендации педагогам по работе с учащимися. Данными таблицами могут воспользоваться педагоги при планировании коррекционных моментов на уроке и осуществлении индивидуального подхода в обучении слабослышащих детей. В папке «Программы» представлены коррекционные программы для слабо-

слышащих учащихся начальной школы, которые психолог использует при проведении индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих занятий. Папка «Психологическая профилактика» содержит теоретический и практический материал по профилактике профессионального выгорания педагогов. Папки «Психологическая коррекция», «Психологическое просвещение», «Психологическое консультирование» наполнены информацией о работе с учащимися и родителями, которой педагоги могут воспользоваться при подготовке к урокам, классным часам, родительским собраниям. Данные материалы способствуют повышению профессиональной компетентности педагогов в вопросах психологии. В папке «Школьная адаптация» содержатся материалы по адаптации слабослышащих учащихся 1х и 5–7х классов. Проблема успешной адаптации учащихся к меняющимся условиям жизни очень важна, поэтому педагогам и родителям необходимо знать возрастные особенности детей, возможные причины неуспешности ребёнка, чтобы оказать ему своевременную поддержку и помощь. Материалы данного раздела предназначены в первую очередь для учителей и воспитателей и могут быть использованы при подготовке к родительским собраниям и организации собственной работы с детьми. Папка «Школьная дезадаптация» наполнена рекомендательной информацией для учителей, воспитателей, социального педагога, работающих с учащимися «группы риска» или занимающихся профилактической работой с учащимися. Все представленные материалы можно использовать как стендовую информацию для родителей. Таким образом, автоматизированное рабочее место психолога позволяет специалисту не только систематизировать рабочий материал, но и работать в интерактивном режиме с педагогами, а через педагогов с учащимися и их родителями помимо активных методов работы, применяемых психологом в своей деятельности.

Вторая часть сайта «Рабочее место психолога» – диагностические пробы для работы с учащимися. Здесь использовалась контрольно-обучающая инструментальная оболочка Quest, специально разработанная программистами нашей школы. Этот продукт является универсальным, так как может использоваться как на уроках учителей-предметников, воспитательских занятиях, так и в работе психолога при диагностике детей. Эта оболочка состоит из двух файлов. Один файл является редактором, в котором создаётся тест, второй – является браузером, с помощью которого с этим тестом работает тестируемый. Для работы с данной инструментальной оболочкой не требуются специальных знаний, нужно только владеть приёмами работы в текстовом редакторе и уметь сохранять подготовленный файл. Материал

для диагностических проб был подобран психологом и адаптирован для слабослышащих учащихся с учётом актуального уровня развития детей и образовательных программ, по которым обучаются дети. Диагностические пробы помогают определить степень сформированности мыслительных умений (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, понимание смысла предложений, умение оперировать словесным и числовым материалом, понимание закономерностей и предъявляемых инструкций). Диагностические пробы применяются после завершения определённых этапов коррекционной работы.

Третья часть сайта – это компьютерные коррекционные занятия для учащихся начальной школы. Для разработки занятий использовались компьютерные программы Dreamweaver и Power Point. Данные занятия, созданные психологом школы-интерната, направлены на коррекцию и развитие познавательных процессов, пространственных представлений, речевых возможностей слабослышащих учащихся и построены с учётом психофизиологических особенностей учащихся данной категории. Компьютерные коррекционные занятия воспринимаются детьми с большим интересом, стимулируют познавательную активность учащихся.

Четвёртая часть сайта – это компьютерные релаксационные занятия для педагогов. Для создания компьютерных релаксационных занятий использовались компьютерные программы Sony Vegas, Adobe Premier, Adobe Audio Edition, Sony Foundry. Были созданы 5 занятий: «Звуки природы», «Морская фантазия», «Цветы», «Этот удивительный мир», «Эти забавные животные». Занятия содержат видеофрагменты, аудиофрагменты, используются также формулы самовнушения (положительные аффирмации), которые включены в материал занятия. Длительность занятия 3–5 минут. Релаксационные пятиминутки предназначены для психоэмоциональной разгрузки педагогов после окончания рабочего дня, для быстрого снятия эмоционального напряжения в острой стрессовой ситуации, для улучшения настроения, для повышения самооценки и мобилизации сил. Кроме традиционных приёмов аутотренинга и медитативных техник, авторские компьютерные релаксационные занятия используются как на индивидуальных занятиях, так и в групповом режиме на педсоветах, производственных совещаниях, обучающих семинарах. Данные занятия помещены на рабочие компьютеры педагогов, в виртуальный методический кабинет, в компьютерные классы. В ходе опроса выявлено 100 % положительное влияние компьютерных релаксационных занятий на самочувствие и настроение педагогов.

Таким образом, сайт «Рабочее место психолога» помогает психологу систематизировать все накопленные дидактические и методические материалы, обеспечить быстрый доступ к нужным ресурсам, автоматизировать часть работы, что приводит к повышению эффективности деятельности психолога, к научной организации труда специалиста. Материалы сайта постоянно пополняются в зависимости от запросов участников образовательного процесса. Это рабочий инструмент педагога – психолога, позволяющий специалисту применять новые информационно – коммуникационные технологии в психологическом сопровождении, во взаимодействии со всеми участниками образовательного процесса.

Литература

1. Валеева, Н.Ш. Психология и культура умственного труда: Учебное пособие / Н.Ш. Валеева, Н.П. Гончарук. – М.: КНОРУС, 2004. – 240 с.
2. Еременко, Н.А. Возможности использования ИКТ и Интернет-ресурсов в деятельности педагога-психолога [Электронный ресурс] / Н.А. Еременко. – Режим доступа: <http://www.it-n.ru/com>.
3. Информационные и коммуникационные технологии в образовании / И.В. Роберт, С.В. Панюкова, А.А. Кузнецов, А.Ю. Кравцова; под ред. И.В. Роберт. – М.: Дрофа, 2008. – 312 с.
4. Мокрушина, Е.И. Развитие модели информационного поля образовательного учреждения: автоматизация психологической поддержки учебно-воспитательного процесса // Информационно-коммуникационные технологии в обновлении содержания образования. Сборник тезисов конференции южного куста Пермской области. 11 февраля 2005 г.
5. Никитенко, С.Г. Интернет для психологов: ресурсы и технологии / С.Г. Никитенко // Школьные технологии. – 2002. – № 2.
6. Организация деятельности школьного психолога в рамках информатизации системы образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.it-n.ru>.
7. Соловьева Д. Компьютерные технологии для психолога / Д. Соловьева // Школьный психолог. – 2009. – № 24.
8. Сонисус, О.Ф. Информационно-коммуникационные технологии как одно из средств психологического сопровождения школьников // Информационно-коммуникационные технологии в обновлении содержания образования. Сборник тезисов конференции южного куста Пермской области. 11 февраля 2005 г.

9. Чепкасова, Е.М. Использование новых информационных технологий в работе школьного психолога // Информационно-коммуникационные технологии в обновлении содержания образования. Сборник тезисов конференции южного куста Пермской области. 11 февраля 2005 г.

10. Шипунова, О.А. Педагогическая целесообразность использования ИКТ в деятельности педагога-психолога [Электронный ресурс] / О.А. Шипунова. – Режим доступа : <http://www.openclass.ru>

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

АКИМЕНКО Г.Г.

Россия, г. Ставрополь, Муниципальное бюджетное
общеобразовательное учреждение гимназия № 24

XXI век – век высоких компьютерных технологий. Современный ребёнок живёт в мире электронной культуры. Меняется и роль учителя в информационной культуре – он должен стать координатором информационного потока. Следовательно, учителю необходимо владеть современными методиками и новыми образовательными технологиями, чтобы общаться на одном языке с ребёнком.

Бурное развитие новых информационных технологий и внедрение их в нашей стране наложили отпечаток на развитие личности современного ребёнка. Сегодня в традиционную схему «учитель – ученик – учебник» вводится новое звено – компьютер, а в школьное сознание – компьютерное обучение. Одной из основных частей информатизации образования является использование информационных технологий в образовательных дисциплинах.

Информационные технологии все глубже проникают в жизнь человека, а информационная компетентность все более определяет уровень его образованности. Поэтому развивать информационную культуру необходимо с начальной школы, ведь начальная школа – это фундамент образования, от того каким будет этот фундамент зависит дальнейшая успешность ученика, а затем и выпускника в современном мире, который будет жить и трудиться в нынешнем тысячелетии в постиндустриальном обществе. Он должен уметь самостоятельно, активно действовать, принимать решения, гибко адаптироваться к изменяющимся условиям жизни.

Во-первых, применение ИКТ на уроках усиливает положительную мотивацию обучения, активизирует познавательную деятельность учащихся.

Во-вторых, использование ИКТ позволяет проводить уроки на высоком эстетическом и эмоциональном уровне; обеспечивает наглядность, привлечение большого количества дидактического материала.

В-третьих, повышается объем выполняемой работы на уроке в 1,5–2 раза; обеспечивается высокая степень дифференциации обучения (почти индивидуализация).

В-четвёртых, расширяется возможность самостоятельной деятельности; формируются навыки подлинно исследовательской деятельности.

В-пятых, обеспечивается доступ к различным справочным системам, электронным библиотекам, другим информационным ресурсам [1].

А всё вместе, конечно же, способствует повышению качества образования.

И хотя практически в каждой школе уже есть компьютеры, однако они еще не вполне превратились в хорошо освоенный инструмент учителя. Поэтому педагогу в настоящее время необходимо научиться пользоваться компьютерной техникой, так же, как он использует сегодня авторучку или мел для работы на уроке, владеть информационными технологиями и умело применять полученные знания и навыки для совершенствования методики урока. Для учителя компьютер – это уже не роскошь – это необходимость.

Ведь именно сейчас у учителя появилась возможность совместно с учениками погрузиться в яркий красочный мир познания, не только силой воображения раздвигая стены школьного кабинета, но и используя ресурсы ИКТ [1].

ИКТ постепенно, но неуклонно переходит из вспомогательных средств обучения в разряд ведущих.

Современные информационные технологии очень плотно вошли в нашу жизнь. Использование информационных технологий позволяет мне осуществить задуманное, сделать урок современным. Использование компьютерных технологий в процессе обучения влияет на рост профессиональной компетентности учителя, это способствует значительному повышению качества образования, что ведёт к решению главной задачи образовательной политики.

Уроки с использованием ИКТ являются одними из самых важных результатов инновационной работы в школе. Практически на любом школьном предмете можно применить компьютерные техноло-

гии. Важно одно – найти ту грань, которая позволит сделать урок по-настоящему развивающим и познавательным.

Обычно под ИТ понимают электронные носители информации и технические средства по их обработке.

Таким образом, ИТ существенно помогают педагогу в его работе. Это и подбор дополнительного текстового и иллюстративного материала, создание карточек с индивидуальными заданиями и дополнительными познавательными текстами, создание электронной базы мониторинга, систематизация и сохранение личных методических разработок, подготовка отчетной документации, оформление учебных стендов и т.д. Все это позволяет при более низких временных затратах получить более высокий результат в обучении детей.

Одной из наиболее удачных форм подготовки и представления учебного материала к урокам (особенно к урокам окружающего мира) в начальной школе можно назвать создание мультимедийных презентаций.

«Презентация» – переводится с английского как «представление». Мультимедийные презентации – это удобный и эффективный способ представления информации с помощью компьютерных программ. Он сочетает в себе динамику, звук и изображение, т.е. те факторы, которые наиболее долго удерживают внимание ребенка [2].

Более того, презентация дает возможность учителю самостоятельно скомпоновать учебный материал исходя из их особенностей конкретного класса, темы, предмета, что позволяет построить урок так, чтобы добиться максимального учебного эффекта.

Создание учебных презентаций-фильмов. Использование таких фильмов позволяет повысить внимание, создает положительный эмоциональный фон, позволяет создавать опорные схемы для лучшего усвоения материала. Основой таких фильмов является анимация, которая позволяет привлечь внимание к определенному объекту, проверить правильность ответов учащихся, проиллюстрировать последовательность рассуждений и т.д. Уроки с использованием презентаций-фильмов в начальных классах в прошедшем учебном году проводили многие учителя начальных классов.

Но не стоит безмерно увлекаться компьютерными ресурсами. Ведь непродуманное применение компьютера влияет на здоровье детей. Непрерывная длительность занятий с ПК не должна превышать для учащихся: 1 классов – 10 минут; 2 – 5 классов – 15 минут.

При подготовке к уроку необходимо продумать, насколько оправданным является применение ПК. Надо всегда помнить, что ИКТ – это

не цель, а средство обучения. Компьютеризация должна касаться лишь той части учебного процесса, где она действительно необходима [1].

Информатика и ИКТ – это области знаний, которые идут вперед стремительными шагами и, чтобы угнаться за ними, необходимо все время учиться. Обмен опытом с единомышленниками позволяет узнавать новые интересные приемы, методы, новшества, которые каждый открывал для себя ежедневным кропотливым трудом.

Очевидно, что ИКТ – мощный педагогический инструмент в руках учителя, им надо владеть и широко использовать на своих предметных уроках.

Организация учебного процесса в начальной школе, прежде всего, должна способствовать активизации познавательной сферы обучающихся, успешному усвоению учебного материала и способствовать психическому развитию ребенка. Следовательно, ИКТ должно выполнять определенную образовательную функцию, помочь ребёнку разобраться в потоке информации, воспринять её, запомнить, а не в коем случае не подорвать здоровье. ИКТ должны выступать как вспомогательный элемент учебного процесса, а не основной. Учитывая психологические особенности младшего школьника, работа с использованием ИКТ должна быть чётко продумана.

Понимая всю важность внедрения ИКТ в практику учителя, мы выделили основные направления работы:

- использование ИКТ в качестве дидактического средства обучения (создание дидактических пособий, разработка и применение готовых компьютерных программ по различным предметам, и т. д.);
- введение учебного курса «Информатика» как учебного предмета для младших школьников;
- проведение урока с использованием ИКТ (применение ИКТ на отдельных этапах урока, использование ИКТ для закрепления и контроля знаний, организация групповой и индивидуальной работы, внеклассной работы и работы с родителями) [2].

Итак, с применением ИКТ на уроках, учебный процесс направлен на развитие логического и критического мышления, воображения, самостоятельности. Дети заинтересованы, приобщены к творческому поиску; активизирована мыслительная деятельность каждого. Процесс становится не скучным, однообразным, а творческим. А эмоциональный фон урока становится более благоприятным, что очень важно для учебной деятельности ребёнка.

Литература

1. Стариченко, Б.Е. Обработка и представление данных педагогических исследований с помощью компьютера / Б.Е. Стариченко. – Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2004. – 108 с.
2. Титоренко, Г.А. Современные информационные технологии / Г.А. Титоренко. – М.: ЮНИТИ, 1999.

Тьюторское сопровождение как эффективная форма индивидуальной работы с одарёнными учащимися

АСОСΟΚΟΒΑ В.А.

Россия, с. Дробышево Челябинской обл.,
Муниципальное общеобразовательное учреждение
Дробышевская средняя общеобразовательная школа

Цель работы: индивидуализация работы с одарёнными учащимися средствами тьюторского сопровождения.

Актуальность проблемы

Проблема развития интеллектуально-творческого потенциала личности относится к числу основных образовательных задач. Талантливая молодёжь – это стратегический запас интеллектуальной силы, её творческого потенциала. Поэтому проблему одарённой личности следует рассматривать именно как проблему будущего нашего государства.

Требования современного времени таковы, что необходимо не только получить определенный объем знаний по всем предметам, но и научиться постоянной готовности к изменяющимся условиям, готовности к творчеству. Сама жизнь выдвигает наиважнейшую задачу – воспитание человека-творца, новатора, способного решать возникающие социальные и профессиональные проблемы нестандартно, инициативно, грамотно.

Задача педагога – максимально способствовать развитию интеллекта и чувств одаренных детей как потенциала развития нации, создавая вокруг них атмосферу заинтересованности и доброжелательного отношения.

Школа – учебно-воспитательное учреждение, ориентированное на работу с одаренными детьми, имеющими высокие интеллектуальные способности, устойчивую положительную мотивацию к учению. Одной из основных задач школы является развитие индивидуальности

ребенка, его творческого потенциала; предоставление всем гимназистам оптимальных возможностей в течение учебы раскрыть свои таланты в различных сферах деятельности.

Программа «Одарённые дети», которая действует в МКОУ «Дробышевская СОШ» соответствует концепции личностно-ориентированного образования.

Научно-методическое обоснование опыта

Обучение одаренных детей в условиях школьного образования должно проходить на основе принципов индивидуализации и дифференциации учебно-воспитательного процесса. Во внеурочной системе могут быть выделены следующие формы обучения одаренных детей:

- 1) обучение индивидуальное или в малых группах по программам творческого развития в определенной области;
- 2) работа по исследовательским и творческим проектам в режиме наставничества;
- 3) система творческих конкурсов, фестивалей,
- 4) олимпиадное движение учащихся;
- 5) научно-практические конференции.

В настоящее время ощущается острая нехватка методик и программ, ориентированных на обучение одаренных детей с общей (интеллектуальной) одаренностью и некоторыми видами специальной одаренности, например, лингвистической, которые должны отвечать целому ряду специфических требований. Трудности в работе с одарёнными детьми обусловлены тем, что методика предлагает достаточно большой набор образовательных задач:

1) включать изучение широких (глобальных) тем и проблем, что позволяет учитывать интерес одаренных детей к универсальному и общему, их повышенное стремление к обобщению, теоретическую ориентацию и интерес к будущему;

2) использовать в обучении междисциплинарный подход на основе интеграции тем и проблем, относящихся к различным областям знания, что позволит стимулировать стремление одаренных детей к расширению и углублению своих знаний.

3) предполагать изучение проблем «открытого типа», позволяющих учитывать склонность детей к исследовательскому типу поведения, проблемности обучения и т.д., а также формировать навыки и методы исследовательской работы;

4) в максимальной мере учитывать интересы одаренного ребенка и поощрять углубленное (в том числе и самостоятельное) изучение тем, выбираемых самим ребенком;

5) обеспечивать гибкость и вариативность учебного процесса с точки зрения содержания, форм и методов обучения, вплоть до возможности их корректировки самими детьми с учетом характера их меняющихся потребностей и специфики их индивидуальных способов деятельности;

6) предусматривать наличие и свободное использование разнообразных источников и способов получения информации (в том числе через компьютерные сети);

7) обучать детей оценивать результаты своей работы с помощью содержательных критериев, формировать у них навыки публичного обсуждения и отстаивания своих идей и результатов художественного творчества.

Эти задачи, безусловно, нуждаются в структурировании, в результате которого они могут быть сгруппированы в четыре стратегии обучения. Эти стратегии могут применяться в процессе работы с одаренными детьми в разных комбинациях. Каждая стратегия позволяет в разной степени учесть требования к сопровождению одаренных детей.

1. Ускорение. Это стратегия позволяет учесть потребности и возможности определенной категории детей, отличающихся высоким темпом развития. Следует иметь в виду, что ускорение обучения оправдано лишь по отношению к обогащенному и в той или иной мере углубленному учебному содержанию.

2. Углубление. Данный тип стратегии обучения эффективен по отношению к детям, которые обнаруживают экстраординарный интерес по отношению к той или иной конкретной области знания или области деятельности. При этом предполагается более глубокое изучение тем, дисциплин или областей знания.

Однако применение углубленных программ не может решить всех проблем. Во-первых, далеко не все дети с интеллектуальной одаренностью достаточно рано проявляют интерес к какой-то одной сфере знаний или деятельности, их интересы носят широкий характер. Во-вторых, углубленное изучение отдельных дисциплин, особенно на ранних этапах обучения, может способствовать «насильственной» или слишком ранней специализации, наносящий ущерб общему развитию ребенка. Эти недостатки во многом снимаются при обучении по обогащенным программам.

3. Обогащение. Соответствующая стратегия обучения ориентирована на качественно иное содержание обучения с выходом за рамки изучения традиционных тем за счет установления связей с другими темами, проблемами или дисциплинами. Кроме того, обогащенная программа предполагает обучение детей разнообразным способам и

приемам работы. Такое обучение может осуществляться в рамках традиционного образовательного процесса, а также через погружение учащихся в исследовательские проекты, использование специальных интеллектуальных тренингов по развитию тех или иных способностей и т.д.

4. Проблематизация. Этот тип стратегии обучения предполагает стимулирование личностного развития учащихся. Фокус обучения в этом случае – использование оригинальных объяснений, пересмотр имеющихся сведений, поиск новых смыслов и альтернативных интерпретаций, что способствует формированию у учащихся личностного подхода к изучению различных областей знаний, а также рефлексивного плана сознания. Как правило, такие программы не существуют как самостоятельные (учебные, общеобразовательные).

Учитывая практическую невозможность вовлечения всех детей с одаренностью в обучение по специальным программам, педагоги, безусловно, должны быть готовы к работе с одаренными детьми в условиях общеобразовательных классов. Это предполагает знание педагогом принципов развивающего обучения, включая владение специальными умениями применения стратегий дифференцированных программ для одаренных детей, а также владение эффективными формами и способами работы на уроке (групповые формы работы, исследовательские проекты и т.п.).

Если же говорить об эффективности индивидуальной работы с одаренными детьми, то здесь наиболее оптимальной формой работы необходимо признать тьюторство.

На современном этапе развития образования понятие «тьютор» имеет различные определения, отражающие консультационные, организационные, методические функции преподавателя, наставника в работе с учащимися в школе с целью построения индивидуальной образовательной траектории личностно-профессионального развития и саморазвития.

Основными функциями тьютора в отношении обучающихся выделяют следующие:

- диагностика состояния и процесса обучения обучающихся;
- осуществление целеполагания;
- мотивация и вовлечение обучающихся;
- управление деятельностью и мыследеятельностью обучающихся;
- коррекция деятельности обучающихся;
- контроль выполнения заданий;
- рефлексия деятельности (своей и обучающихся).

Задачи педагога-тьютора разнообразны: помощь обучающимся в получении максимальной отдачи от учебы; отслеживание хода учебы ученика; организация обратной связи по выполненным заданиям; поддержание заинтересованности в обучении на протяжении всего изучения предмета; предоставление возможности связываться с ним при необходимости посредством личного контакта, электронной почты и компьютерных конференций.

Наиболее важным этапом работы становится особым образом организованное взаимодействие между педагогом и обучающимся, направленное на разрешение проблем и внесение позитивных изменений в деятельность учащихся старшей школы. Сущность предлагаемой модели состоит в том, что отсутствует традиционное изложение материала преподавателем, обучающая функция заменяется консультированием, которое может осуществляться как при непосредственном контакте, так и опосредованно через использование новых информационных технологий.

Условия возникновения и становления педагогического опыта.

Формирование и апробация данного опыта проходили на протяжении 3 лет. Анализируя эффективность использования современных педагогических технологий (проектная деятельность, технология развития критического мышления), я пришла к выводу, что в работе с одаренными детьми эти инновации зачастую не дают возможности дифференцировать направления работы с учетом разных видов одаренности у учащихся.

Новизна педагогического опыта.

При работе с одаренными учащимися необходимо содействовать созданию оптимальных условий для личностного развития и сохранения психологического здоровья одаренных учащихся. Поскольку наиболее эффективной формой работы с такими учащимися, с моей точки зрения, является тьюторское сопровождение, в своей работе я представляю следующие выводы о результатах его использования:

– специфика тьюторского сопровождения позволяет развивать одаренность учащегося через посредническое действие педагога, обуславливающее особое отношение подопечного к самому себе, своим интересам, перспективам и возможностям, а также способам их превращения их в реальность;

– тьюторское сопровождение позволяет использовать три этапа в работе по индивидуальной программе с одаренным учащимся: ориентировочный, мотивационный и формирующий. Ориентировочный этап способствует созданию психологического комфорта, обеспечивает значимость интереса каждого ученика, способствует готовности

школьников участвовать в общении. Целью мотивационного этапа является включение одаренного ученика в конкретную деятельность (интеллектуальную, исследовательскую, творческую). Формирующий этап направлен на анализ своих результатов и способов действий;

– тьюторское сопровождение позволяет составить индивидуальную карту развития одаренного учащегося, исходя из мотивации его учебной деятельности, а также помочь учащемуся в его профессиональном самоопределении.

Ведущая идея опыта.

Обучение и развитие одаренной личности исходя из ее потребностей и интересов возможно и эффективно при условии максимальной индивидуализации взаимодействия учителя и ученика. Наиболее оптимальной формой такой работы является тьюторское сопровождение одаренных учащихся.

Описание сущности опыта.

Выявлению учащихся с повышенным уровнем способностей в изучении русского языка и литературы во многом способствовало мое сотрудничество с социальной психолого-педагогической службой образовательного учреждения. Используя рекомендации ее специалистов (приложение 1), я смогла выделить группу учащихся 9–11 классов, с которыми начала работать в индивидуальном порядке. На основании существующих в теории тьюторства положений совместно с психолого-педагогической службой была разработана индивидуальная карта сопровождения каждого одаренного учащегося. Карта заполняется в соответствии с совместно (учителем и учащимся) определенной траекторией развития одаренности учащегося. Следует отметить, что и временные рамки выполнения таких индивидуальных маршрутов различны. Из опыта работы я предлагаю брать полгода в качестве оптимального срока, на который реально спрогнозировать развитие одаренного учащегося. Педагогическое сопровождение одаренных учащихся начинается на уроке. Методы и формы работы с одаренными учащимися органически сочетаются с методами и формами работы со всеми учащимися в классе и в то же время отличаются определенным своеобразием. Развитие исследовательских умений и творческой активности проходит в форме реферативной работы, лингвистической задачи или творческого зачета, для раскрытия интеллектуальных способностей учащихся используются тематические и проблемные мини-курсы, «мозговые штурмы» во всех вариантах, ролевые тренинги и т.п.

Главное в системе работы с одаренными детьми – личностное развитие ученика и его самореализация. Способности могут только

усиливаться, наращиваться с течением времени, если для этого создаются особые условия. Поэтому характер и стиль взаимодействия учителя и ученика должен предполагать демократичность, открытость, диалогичность. Учитель выполняет функции не только носителя информации, но и организатора сотрудничества, консультанта, направляющего поисковую работу учащихся. Именно поэтому я активно использую для работы в старших классах проблемно-поисковый подход в обучении. При таком подходе создается особое пространство учебной деятельности, в котором ученик совершает субъективное открытие правила, явления, закономерности; осваивает способ познания и механизм обретения новых знаний. Практически это реализуется через групповые дискуссии, мозговые штурмы, ролевые игры, творческие проекты, развивающие способности детей. Работа с индивидуальными проектами одарённых учащихся в условиях тьюторского сопровождения позволяет преобразовать учебный проект в исследовательскую работу. Так, например, выстраивая индивидуальный образовательный маршрут ученицы 9 класса Череневой Анастасии, я основывалась на выводах психолога, в которых рекомендовалось учесть высокий уровень исследовательских склонностей. Однако не все одаренные учащиеся связывают свою самореализацию с исследовательской деятельностью. Многие интеллектуально одаренные дети предпочитают углублять свои знания по русскому языку, например, готовясь к олимпиаде. Выстраивая этапы работы по индивидуальному маршруту такого учащегося, я обращаю внимание на наполненность и систематичность занятий. Задания должны быть продуманы и подобраны из различных источников, простой набор олимпиадных заданий прошлых лет, на мой взгляд, не подходит. Хотя на начальном этапе работы по подготовке к олимпиаде именно такая работа помогает установить четкую форму консультации. Систематичность занятий обязательна в гораздо большей степени, чем при подготовке к НПК, так как зачастую я использую блочный принцип систематизации материала и большую степень самостоятельности учащихся при изучении теоретического материала. Необходимо также учитывать, что мотивация и предпочтения определённого вида деятельности у учащихся могут изменяться. Тогда задача тьюторского сопровождения состоит в своевременном предоставлении других путей самореализации одарённости. Так, например, в 10 классе Черенева Анастасия выбрала другую траекторию своего индивидуального развития через участие в олимпиадном движении. Таким образом, её индивидуальный маршрут был скорректирован исходя из её предпочтений.

Оказывая помощь и содействие тем, учащимся, которые проявляют свои творческие способности, и выстраивая стратегию индивидуальной работы с ними, я обязательно учитываю их будущее профессиональное самоопределение. Если навыки исследовательской работы могут пригодиться ученику во многих сферах деятельности, то пишущие и сочиняющие учащиеся чаще всего видят свое будущее, связанное с артистической деятельностью, журналистикой или другими гуманитарными специальностями. Безусловно, тьюторское сопровождение таких учащихся обязательно должно сопровождаться развитием коммуникативных речевых умений и навыков, что возможно в процессе непосредственного речевого общения «учитель-ученик» в разных его проявлениях: диалог, монолог, дискуссия, полемика, письмо, рецензия, отзыв и т.д. В данном случае при разработке индивидуальной карты основное внимание уделяется разнообразию источников дополнительной информации и отработке практических навыков. Тем самым учащийся выходит за рамки предмета, что предоставляет ему большой выбор сфер самоопределения. Так, например, на протяжении целого ряда лет эффективным способом повышения мотивации к изучению русского языка и литературы и профориентационной работы среди одаренных учащихся в нашем образовательном учреждении является издание школьной газеты «Школьный перезвон». Все самые лучшие творческие работы учеников, тематические и обзорные статьи, интервью с педагогами и интересными людьми – вот содержание ежемесячных выпусков газеты. Сотрудничают в ней ученики от 5-го до 11-го классов, редакционная коллегия состоит, в основном, из тех учащихся, которые в будущем видят себя профессиональными журналистами. Развивая свой творческий потенциал, наши учащиеся также активно участвуют в литературных конкурсах, подготовка к которым проходит через определённые этапы маршрута.

Подводя итог вышесказанному, можно говорить о том, что тьюторское сопровождение является наиболее эффективной формой работы с одарёнными учащимися, потому что даёт возможность для:

- диагностического подхода к конструированию индивидуальных стратегий раскрытия одаренности учащегося;
- обеспечения индивидуального темпа и дифференцированного подхода к раскрытию потенциала одаренного ребенка, исходя из его индивидуальных предпочтений;
- возможности отслеживания результатов на каждом этапе развития одарённой личности;
- создания творческого климата отношений учителя и ученика, обеспечение свободы самовыражения в партнерском взаимодействии.

Результативность опыта.

Представленный опыт работы за два учебных года позволяет показать следующую результативность тьюторского сопровождения одарённых учащихся:

1. Черенева Анастасия – победитель муниципального этапа олимпиады по русскому языку 2009 г.
2. Стреж Марина – призер муниципального этапа олимпиады по литературе 2010 г.
3. Клочко Максим – участник НПК учащихся 2010 г.

ОПЫТ И РЕЗУЛЬТАТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО–КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНО–ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

ТЕЛЕЖЕНКО О.С., РОМАНОВА И.Н.

Россия, д. Касарги Челябинской обл.,
Муниципальное общеобразовательное учреждение
Касаргинская средняя общеобразовательная школа

Сегодня каждый учитель должен уметь подготовить и провести урок с использованием ИКТ. Урок с использованием ИКТ – это наглядно, красочно, информативно, интерактивно, экономит время учителя и ученика, позволяет ученику работать в своем темпе, позволяет учителю работать с учеником дифференцированно и индивидуально, дает возможность широко использовать средства и ресурсы Интернета, оперативно проконтролировать и оценивать результаты обучения.

Применение информационных технологий на уроках не только облегчает

усвоение учебного материала, но и представляет новые возможности для развития творческих способностей учащихся, повышает мотивацию учащихся к учению, активизирует познавательную деятельность, развивает мышление и творческие способности учащихся, формирует активную жизненную позицию в современном обществе.

Информационно-коммуникационные технологии в образовательном процессе МОУ Касаргинская СОШ используются с 1992 года. В тот период компьютеры были установлены в кабинете информатики и использовались для изучения курса «Основы информатики и вычислительной техники» в объёме 2 часа в неделю в 10–11 классах.

С 2003–2004 учебного года за счёт школьного компонента учебного плана были в основное расписание введены уроки информатики, начиная с 5 класса. Совершенствовалась материально-техническая база: в школу поступили новые компьютеры, мультимедиапроекторы, другое цифровое оборудование.

В 2006 году школа включилась в процесс информатизации образовательных учреждений, и началось широкомасштабное внедрение ИКТ-технологий в процесс преподавания не только предмета информатика, но и других предметов: история, обществознание, биология, химия, мировая художественная культура, физика, математика, технология, в образовательный процесс начальной школы. В рамках проекта ИСО были получены комплекты цифровых образовательных ресурсов, обновлено программное обеспечение.

В течение 2-х лет учителя школы прошли подготовку в ММЦ. Проводились

теоретические семинары, практические занятия по использованию электронных образовательных ресурсов, ресурсов сети Интернет в образовательном процессе. Многие учителя (64 %) имеют персональные компьютеры, в школе работает Интернет, имеется компьютерный класс.

Учителя нашей школы используют разные формы ИКТ в образовательном процессе.

1. Одна из активных форм обучения – это использование презентаций, выполненных в среде Power Point, с целью донести информацию в наглядной, легко воспринимаемой форме. Мультимедиа способствуют повышению познавательной активности, отвечают практическим потребностям учителя и ученика, обладают универсальностью в использовании, опираются на базовую учебную программу, взаимосвязаны с другими дидактическими материалами, содержат научную информацию. Уникальность мультимедийной презентации заключается в том, что она может использоваться на всех типах уроков, а также во внеурочной деятельности. Они повышают интерес к уроку. Ученики сами с большим желанием создают их. Чтобы подобную работу ученики смогли, а самое главное, желали выполнить, учитель должен быть готовым всегда находиться с ними рядом, развивать в них творчество, создавать познавательный стимул.

2. Другая форма – это моделирование процессов для проведения практических и лабораторных работ в виртуальных лабораториях на уроках естественно-научного цикла.

3. Использование электронных образовательных ресурсов (ЭОР) на уроках для изучения нового материала, осуществления контроля

знаний учащихся, отработки ЗУНов, самостоятельной работы по закреплению знаний. Используются ЭОР с сайта ФЦИОР – модули информационные, практические и модули контроля.

4. Использование электронных учебников.

5. Создание учебно-методических материалов для уроков, с использованием ПК, сканера, web-камеры, Интернет.

6. Пресс-центр (выпуск газет, и др.).

7. Использование ИКТ для ведения мониторинга, участия в конкурсах и проектах

8. Использование ИКТ социальным педагогом, секретарем, администрацией.

Востребованность информационно-коммуникационных технологий проявляется еще и в том, что в кабинете информатики учащиеся самостоятельно занимаются учебными программными продуктами, участвуют в Интернет-олимпиадах, конкурсах, актуальными для них также являются и материалы для подготовки к сдаче ГИА, ЕГЭ.

Успешное внедрение информационных технологий в образовательный процесс может быть достигнуто только учителем, верящим в новые технологии, умеющим помочь учащимся ориентироваться в информации, быть достаточно уверенным в себе. Квалификация учителя является одним из самых важных факторов, определяющих уровень успеваемости и успешности учащихся. На уроках биологии, химии факультативах и во внеурочное время учитель высшей квалификационной категории Т.В. Науменко успешно использует такие электронные учебники, как «Биология.1С Репетитор», «Школьный курс биологии», энциклопедия Кирилла и Мефодия, цифровую лабораторию «Архимед» и др. Учителя Р.А. Гаврилова и В.Ю. Васильева используют разные формы организации работы в начальной школе с применением ИКТ в традиционной классно-урочной системе, во внеурочной деятельности в проектном стиле. Учитель русского языка и литературы В.В. Котовщиков и учитель истории и обществознания И.Н. Романова, имеющие высшую квалификационную категорию, с применением компьютерных технологий принципиально изменили и методы работы, ее результаты. Их применение позволило разнообразить и комбинировать средства педагогического воздействия на учащихся, усилить мотивацию учения и улучшить усвоение нового материала, дало возможность качественно изменить самоконтроль и контроль над результатами обучения.

Процесс информатизации в школе включает внедрение ЛЕГО-технологий в образовательный процесс. Применяя наборы ЛЕГО – конструкторов «Возобновляемые источники энергии», «Работа. Мощ-

ность. Энергия» на уроках физики учитель высшей квалификационной категории С.А. Костянников учит пониманию учащимися смысла основных научных понятий и законов физики, взаимосвязи между ними. Внедряя ЛЕГО-конструкторы на уроках информатики учитель высшей квалификационной категории З.В. Яковлева учит учащихся самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этого знания из разных областей, уметь прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, разрабатывать проекты по интересующей их тематике, широко используя в своей работе межпредметные связи. Также уроки информатики с применением средств ЛЕГО являются «первой ступенькой» для качественной подготовки участников турниров Лего-роботов на районных, областных и российских соревнованиях.

В школьную локальную сеть входят 17 рабочих мест, они имеют выход в Интернет. 6,4 учащихся приходится на компьютер с выходом в Интернет. По области этот показатель равен 19,1, по стране – 25,6.

В настоящее время в школе обучается 109 учащихся, Количество учащихся на 1 компьютер составляет 6,6 против 7,6 областного показателя, 14,2 по РФ. 11 ЛЕГО – конструкторов, что составляет 9,9 чел. на 1 набор ЛЕГО.

Администрация школы полностью оснащена компьютерами, которые имеют выход в Интернет. Организован полный информационный обмен между ОУ района и муниципальными (региональными) органами управления, районной и региональной методической службой через Сайт школы и электронную почту. Для делопроизводства используется программа «ХроноГраф», в этой программе ведётся учёт учащихся, книга приказов по школе, данные системы используются для формирования отчётов, выдачи справок и т.д. С помощью средств ИКТ осуществляется контроль за подготовкой к ЕГЭ и ГИА по обязательным предметам и предметам по выбору учащихся.

Педагоги школы принимают участие в региональных конкурсах педагогических инициатив, в муниципальных конкурсах «Образовательное видео», «Учебные проекты в деятельности учителя-предметника». В 2011 году работа школьной команды по информатизации школы заняла второе место в региональном конкурсе «Школьных команд общеобразовательных учреждений». Работа педагогического коллектива была отмечена благодарственными письмами межшкольного методического центра Сосновского района. Педагоги работают с текстовым редактором, с программами обработки изображений, подготовки презентаций, используют цифровые фото и видеокамеры, компьютерную лабораторию. В тематическом планировании

учителей – предметников отражены моменты использования цифровых образовательных ресурсов. Ученики школы принимают активное участие в проектной, научно-исследовательской, конкурсной, дистанционной деятельности с использованием ИКТ. Благодаря сети Интернет стало возможным участие наших школьников в Интернет – олимпиадах, конкурсах. Количество участников выросло с 13,1 % в 2009 году до 48,1 % в 2011 году. Мы принимаем участие в Южно-Уральской олимпиаде школьников, конкурсах «ЭМУ», «Конкурс специалистов» – на сайте sepm.ru, в дистанционном Всероссийском конкурсе «Инфознайка». Самым развитым направлением организации внеурочной деятельности с использованием ИКТ-технологий является ЛЕГО – движение. На базе школы работают кружки по ЛЕГО – конструированию, в которых заняты учащиеся с 1 по 11 класс. Учащиеся школы с 2009 года принимают участие в муниципальных состязаниях ЛЕГО – роботов, ежегодно растёт количество призовых мест на муниципальном, региональном уровнях. В 2011 и 2012 г.г. принимали участие во Всероссийском Робототехническом фестивале в Москве.

Результатом использования ИКТ – технологий в учебном процессе стало повышение качества знаний учащихся с 30,7 % в 2009 году до 38,6 % в 2011 году. Средний тестовый балл по результатам сдачи ЕГЭ по школе составил в 2009 – 44,95 балла, в 2011 году 54,9 балла. Таким образом, использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе способствует раскрытию творческого потенциала учащихся, создаёт условия для повышения качества знаний, готовит учащихся к жизни в условиях информационного общества.

В 2012 году из федерального и местного бюджета на модернизацию школьного образования выделены в полном объеме бюджетные ассигнования на приобретение учебно-лабораторного и компьютерного оборудования. Все учебные кабинеты будут обеспечены всем необходимым оборудованием.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

СУЛЯГИН Ю.С.

Россия, г. Тольятти Самарской обл.,
Тольяттинский государственный университет

Главная задача российской образовательной политики – обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

«Концепция модернизации российского образования»

«Общеобразовательная школа, модернизация которой предполагает ориентацию образования не только на усвоение обучающимися определенной суммы знаний, но и 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, т.е. ключевые компетенции, определяющие современное качество содержания образования. Опираясь на богатейший опыт российской и советской школы, следует сохранить лучшие традиции отечественного естественно-математического, гуманитарного и художественного образования» [1, с. 3].

Одной из основных задач, стоящих перед образованием является информатизация образования и оптимизации методов обучения, активное использование инновационных технологий.

Современное общество тесно связано с процессом информатизации, информационные технологии находят повсеместное применение. Информатизация образования является одним из приоритетных направлений процесса информатизации общества в целом. Поэтому сегодня актуально внедрение средств новых информационных технологий в систему образования.

«Школа – это мастерская, где формируется мысль подрастающего поколения, надо крепко держать ее в руках, если не хочешь выпустить из рук будущее», говорил Гончаров.

Не секрет, что низкая мотивация учения – одна из самых сложных проблем современной системы образования.

Использование средств обучения новых информационных технологий позволит повысить мотивацию. Работая с компьютером у обучающихся повышается интерес к учебе, а значит и к изучаемому предмету. Кроме того, появляется возможность регулировать выбор

задач по трудности, поощряя верное решение, не прибегая к «традиционным» нравоучениям и порицаниям со стороны педагога. Учебная деятельность обучающегося на компьютере позволяет ему довести решение любой задачи до конца, потому что ему оказывается необходимая помощь. Современные обучающие системы наиболее эффективны, поэтому они могут «объяснить» решение, в обсуждении оптимальности и наиболее эффективности и выявлении наиболее рационального решения принимает участие сам обучающийся.

«Решающую роль в работе играет не всегда материал, но всегда мастер», считал М. Горький, поэтому у обучающегося в этом случае повышается не только мотивация, но и самооценка, что не мало важно.

«Хорошее начало не мелочь, хоть начинается с мелочи», говорил Сократ.

Компьютер помогает влиять на мотивацию обучающегося раскрывая практическую значимость изучаемого материала. Кроме того, в дополнение к компьютеру и видеопроектору сегодня все чаще используются интерактивная доска. На первый взгляд, кажется, что интерактивная доска совмещает возможности обычной доски и видеопроектора, значит на ней можно писать обычным образом, или проецировать любое изображение: интерактивную модель, анимацию, видеофрагмент. Но это не совсем так. Эффективность и качество урока значительно возрастает и переходит на более высокий уровень с использованием интерактивной доски.

Интерактивная доска позволяет:

- демонстрировать слайды и видео;
- рисовать и чертить, как на обычной доске, в реальном времени;
- наносить на проецируемые изображения пометки;
- носить любые изменения и сохранять их в виде компьютерных файлов для дальнейшего редактирования;
- распечатывать на принтере;
- рассылать по факсу или электронной почте.

Сегодня использование интерактивной доски, позволяет отойти от чисто презентационной формы подачи материала, самое главное преимущество заключается в том, что её применение позволяет экономить время за счет отказа от конспектирования. По окончании занятия обучающийся может получить файл с его записью, который можно будет посмотреть дома на персональном компьютере. В результате этого значительно повышается эффективность и в подаче материала, и в повышении мотивации.

Однако значительные трудности при внедрении интерактивной доски в общеобразовательной школе возникают при обучении педаго-

гов эффективному владению этим оборудованием, а также финансовая сторона.

Для разработки презентационных материалов могут быть использованы программы:

- Microsoft Power Point,
- Macromedia Flash,
- Adobe Photoshop,
- Gimp и другие.

В процессе изучения нового материала обучающиеся знакомятся с новыми понятиями, определениями, формулами и другой информацией.

Правильная работа с интерактивной доской может помочь педагогам проверить знания обучающихся. Для закрепления изученного материала имеются слайды с вопросами и графическим сопровождением. Обучающиеся имеют возможность непосредственно на доске внести изменения, сделать расчеты.

«Важнейшая задача цивилизации – научить человека мыслить», считал Эдисон [2, с. 475]. Работая на интерактивной доске каждый обучающийся дает пояснения своим действиям, часто возникает дискуссия, которая позволяет им лучше, глубже понять, освоить материал. Цицерон считал, что «человеческий ум воспитывается учением и мышлением» [2, с. 217].

Поэтому, работая с интерактивной доской, педагог направляет деятельность обучающихся, корректирует и приучает их работать в небольших группах, находить компромиссные решения, прислушиваться к мнению других, т.е. развивать активность каждого обучающегося, мотивировать деятельность.

Интерактивная доска становится центром внимания для всей аудитории, т.е. обеспечиваются комфортные условия, хороший темп занятия, тем самым мы добиваемся главного, каждый понимает, запоминает, осмысливает материал.

«Исход крупных дел часто зависит от мелочей» [2, с. 417]. Поэтому, если каждая тема будет осмыслена и усвоена, в конечном итоге и предмет будет понятен, любим и интересен. Значит, миссия педагога будет выполнена полностью.

Для подведения итогов урока используются слайды с вопросами и заданиями по всему изученному материалу, обсуждение полученных результатов. Использование анимации при разработке материалов к уроку позволяет значительно повысить наглядность изучаемого материала и доступность в его усвоении. Обучающиеся легче воспринимают 3Д изображения.

Для реализации главной задачи российского образовательной политики – обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства необходима дальнейшая информатизация современного общества в целом и широкое применение информационных средств обучения.

Литература

1. «Концепция модернизации российского образования». Приказ Минобрнауки России от 11.02.2002. № 393.
2. Кондрашов, А.П. Великие мысли великих людей. Мудрость тысячелетий» / А.П. Кондрашов, И.И. Комарова. – М. «Рипал Классик» 2003. – С. 1214.
3. Арынгазин, К.М. Методические рекомендации по работе с интерактивной доской и методика проведения занятий с ее использованием [Электронный ресурс] / К.М. Арынгазин, А.В. Дзюбина. – Режим доступа: <http://www.rusedu.info/article987/html>.
4. Арынгазин, К.М. Применение интерактивной доски в процессе изучения курса физики в сфере высшего профессионального образования [Электронный ресурс] / К.М. Арынгазин, А.В. Дзюбина. – Режим доступа: <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2009/2/Arynduzin&Dzinbina/>.
5. Гладких, О.А. Использование интерактивной доски на уроках информатики [Электронный ресурс] / О.А. Гладких. – Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2008/Kursh/II/II-0-12.html>.

**О РАЗРАБОТКЕ ПРОГРАММ ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ, НАПРАВЛЕННЫХ НА ФОРМИРОВАНИЕ
ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ****КОКАЕВА И.Ю.**

Россия, г. Владикавказ, Северо-Осетинский государственный педагогический институт

В современных условиях актуальной становится задача по формированию человека, способного к эффективной жизнедеятельности в многонациональной среде, обладающего системой представлений об окружающем мире, о ценностях социальных и межличностных отношений, обладающего общепланетарным мышлением, ощущающим себя не только представителем национальной культуры, но и гражданином мира, субъектом диалога культур. Поликультурность становится основой формирования у детей гражданской идентичности, в которой отражается реальный мир, окружающий ребенка, общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, система ценностей. В этих условиях становятся актуальными следующие ведущие направления поликультурного образования:

- формирование российской гражданской идентичности в условиях социально-политической неоднородности регионов;
- воспроизводство и развитие национальных культур и родных языков народов России как необходимых инструментов социализации подрастающих поколений и важнейшей основы становления и функционирования российской гражданской нации;

– эффективная подготовка детей дошкольного возраста к социальной адаптации в условиях поликультурного и полилингвального окружающего мира.

В рамках Федеральной целевой программы развития образования в Республике Северная Осетия-Алания реализуется ряд экспериментальных проектов по поликультурному и полилингвальному. В ходе реализации проектов предполагается разработать и провести апробацию поликультурных и полилингвальных образовательных технологий и учебных материалов, способствующих формированию российской гражданской идентичности обучающихся в системе общего и дошкольного образования в 15 субъектах Российской Федерации в течение 2011–2013 гг.

По согласованию с Государственным заказчиком и в соответствии с планом в г. Владикавказе с 19 по 23 марта были проведены курсы повышения квалификации педагогических работников системы общего и дошкольного образования по вопросам формирования российской гражданской идентичности в поликультурной среде для учителей и воспитателей образовательных учреждений.

Нами были разработаны программы по направлению «Поликультурная образовательная модель как основа формирования гражданской идентичности обучающихся» (72 часа), подготовлены раздаточные материалы курсов, заключено соглашение с экспериментальными общеобразовательными и дошкольными учреждениями для проведения практических занятий, мастер-классов и тренингов.

Основной целью программ является:

– совершенствование профессиональных компетенций педагогических работников, получение устойчивых положительных эффектов по формированию гражданской идентичности в региональном образовании;

– поддержка и реализация инновационных вариативных образовательных программ для дошкольников и младших школьников;

– создание эффективной модели регионального образования.

Задачи программ:

1. Освоение концептуальных основ и технологий полилингвальной модели поликультурного образования школьников как эффективного механизма формирования их российской гражданской идентичности.

2. Определение возможностей основных направлений развития детей дошкольного возраста (физического, социально-личностного, познавательно-речевого и художественно-эстетического) в формировании их гражданской идентичности.

3. Определение специфики формирования российской гражданской идентичности детей разного возрастного периода.

4. Разработка основных критериев и показателей сформированности компетенции гражданской идентичности детей дошкольного возраста.

5. Изучение предметов организации мониторинговой деятельности для оценки эффективности формирования гражданской идентичности в ходе воспитания и обучения дошкольников.

Программа состоит из обязательной инвариантной части, которая формируется на основе задания Министерства образования и науки РСО-Алания, а также концептуальных вопросов по формированию гражданской идентичности, правовых и нормативных требований к реализации полилингвальной модели поликультурного образования; и вариативной, включающей так называемые «предметный» и «надпредметный» блоки и составляющую $\frac{3}{4}$ времени обучения. Содержание вариативной части каждый слушатель определяет сам, исходя из своих профессиональных потребностей на основе широкого спектра предлагаемых проблемных модулей и курсов объемом от 18 до 72 часов.

В вариативной части - слушатели знакомятся с методическими особенностями реализации полилингвальной модели через различные школьные дисциплины и совершенствуют навыки по формированию гражданской идентичности в рамках учебно-воспитательного процесса.

Курсы предполагали рассмотрение следующих модулей:

1. Теоретические (концептуальные) основы полилингвальной модели поликультурного образования обучающихся;

2. Организационно-методическое сопровождение реализации концепции поликультурного образования (3 класс);

3. Развитие нравственно-гуманистических ценностей третьеклассников в процессе учебной и внеучебной деятельности;

4. Технологические основы (методика) взаимодействия субъектов образовательного процесса в процессе поликультурного образования;

5. Компетентностные основы готовности педагогических работников общего образования к реализации полилингвальной модели поликультурного образования.

В ходе подготовки и проведения курсов были использованы следующие методы: теоретические, эмпирические, методы построения моделей и математической статистики; технологии: доклад, сообщение, презентация, дискуссия, мастер-классы, проекты, анкетирование, тестирование, панельная дискуссия.

В общеобразовательных и дошкольных учреждениях, на базе которых проводится апробация полилингвальной Россия, г. Владикавказ,

Северо-Осетинский государственный педагогический институт новой модели поликультурного образования, были проведены практические занятия и мастер-классы по формированию гражданской идентичности обучающихся. В ходе практических занятий презентовались технологии поликультурного образования в условиях начальной школы представителями республики Северная Осетия-Алания.

По окончании курсов было проведено итоговое зачетное тестирование.

Проведенная в рамках мероприятий государственного заказа по Федеральной целевой программе развития образования «Развитие учебно-методической и кадровой базы по формированию российской гражданской идентичности в условиях поликультурного образования» курсовая подготовка дала возможность слушателям получить теоретические и практические навыки по тому, как формировать гражданскую идентичность, самоидентифицировать себя как представителей этноса, своей Республик, гражданина многонациональной России. Слушатели отмечали важность, необходимость и своевременность проведения курсовой подготовки, в результате которой появилось совершенно новое видение на такие понятия как «гражданственность», «гражданская и российская идентичность», «поликультурность». Дискуссия, завершившая курсовую подготовку подтвердила эффективность ее проведения, целесообразность проведенных мероприятий и перспективные направления развития модели.

КОНСТРУИРОВАНИЕ МЕТОДИКИ КРЕАТИВНЫХ ПОТЕНЦИАЛОВ

ГРОШЕВ И.Л.

Россия, г. Тюмень,

Тюменский государственный нефтегазовый университет

ГРОШЕВА И.А.

Россия, г. Тюмень, Тюменская государственная академия мировой экономики, управления и права

Опираясь на многолетний опыт работы с аудиторией в разных вузах с использованием различных методик, авторы статьи пришли к неутешительному выводу, что использование малоэффективных приемов воздействия педагога на обучаемых (вне зависимости от уровня использования образовательных технологий) стало уже традицией. Феномен обусловлен, в большей степени, субъективными фак-

торами личности учителя и учеников, их изначальным противостоянием (сам образовательный процесс предусматривает трансляцию опыта) и различной мотивированностью учебного процесса.

Возникает любопытная ситуация, при которой стремление усовершенствовать образовательный процесс, довести его до стадии инновационной парадигмы заставляет детально прописывать все нюансы, рассматривать инварианты, детализировать и синхронизировать деятельность каждого субъекта в анализируемом процессе. Прямым аналогом (ассоциацией) служит написание компьютерной программы, которая допускает использование «лишних файлов», но при этом предъявляет жёсткие требования к системообразующим параметрам программы. Что же получается на практике?

Обучаемый поставлен в роль геймера – при мнимом разнообразии поступков, лишь один является наиболее рациональным, эффективным и экономически выгодным – заслуживающим наивысшей оценки (критерием зачастую является лимит времени: занятие, семестр, учебный год). Тот же, кто дошёл последним, даже учитывая креативность, уже не соответствует требованиям быстроты и оперативности к выполнению заданий. Причём последнее наиболее актуализировано для современного производственного цикла, когда трудовая деятельность не предполагает разнообразия и права на ошибку, тем более, возможности повтора тех же действий. В этом случае, требования по затратам усилий и времени соответствуют первой цели образования: подготовке человека к дальнейшей трудовой жизни.

Проблема заключается в процессе целеполагания именно в том аспекте, который касается уникальности и единообразия цели для всех участников образовательного процесса, игнорируя необходимость согласования интересов обучаемых. Таким образом, при достаточно большом разнообразии педагогических методик стержневым элементом выступает единая цель и единственный оптимальный вариант достижения.

Не менее затруднительным является дифференциация обучаемых по способностям, первоначальным навыкам, личностным приоритетам. Использование традиционной, формально фиксированной модели учебного процесса, априори предполагает дифференциацию учебной группы: лидеры, ведомые и аутсайдеры. Первые – точно и быстро выполняют требования педагога, порой предвосхищают последующие установки, активно участвуют в работе на занятиях. Вторые много добиваются своим усердием и, отчасти, упрямством; их успех не гарантирован, но ожидаем. Третьи не в состоянии «отвечать посылам педагога», их плоскость интересов лежит за пределами дан-

ного конкретного занятия, дисциплины, учебного заведения.

Конечно, идеальным состоянием было бы оптимально равное соотношение качественной и количественной подготовки, включающее помимо знаниевого багажа ещё и психоэмоциональное единство, однако это невозможно по определению. Концептуально разрешить указанные противоречия возможно в результате переосмысления процессной и результативной составляющих образования как такового.

Необходимо учитывать следующие параметры и специфику современного образования:

1) нарастающая дифференциация в психоэмоциональном и мотивационном состояниях российской молодёжи;

2) диспропорции содержания, объёма знаний и требований реального производственного сектора;

3) расхождения в оценках креативной составляющей образования и последующими рутинными обязанностями молодого специалиста в случае его трудовой социализации у педагогов и «производственников»;

4) однополярность в направлении обучения, заложенная во всевозможных стандартах, методиках, программах, что в свою очередь, обусловлено необходимостью аналитического сопоставления выпускников по уровням их подготовки;

5) цикличность и дискретность воздействия личности педагога на процесс социализации молодёжи (принимается во внимание также и тот факт, что учителя различаются по степени восприятия учениками);

6) потенциал обучаемых используется неполно и однообразно.

Представляется обоснованным отказ от «монолитной» и замена её «каркасной» методикой, где единая направленность уступает приоритету поливариативности (см. табл.).

Таблица 1

Сравнительный анализ методик обучения

Параметры	Монолитная методика	Каркасная методика
методическое обеспечение	документально оформлено и одобрено	неформальное, определяются только узловые аспекты (каркас), динамично корректируется
основное требование к педагогу	Строгое следование предписаниям, соблюдение регламента	методика запускается однократно, поэтому позиция педагога трансформируются с позиции доминирования на партнёрскую
постановка цели	унифицирована для всех	подбирается самим обучаемым в соответствии с его способностями
базовые принципы	Научность, преемственность, логичность, по-	динамичность, креативность, уникальность, самостоятельность, непо-

	вторяемость	вторимость (в части выработки и достижения целей)
субъект воздействия	педагог как организатор и куратор процесса	сами обучаемые, представляющие свой авторский взгляд
широта охвата аудитории	в идеале рассчитана на всех, но требуемого состояния достигает только часть	каждый обучаемый самостоятельно достигает выполнения «каркасных задач» по мере своих сил и возможностей
ожидаемый результат	достижение «плановых показателей» по качеству и количеству	формирование обучаемым собственной стратегии мышления и стиля решения проблемных ситуаций
измеримость результата	количественная (поровневая) – либо балльная, либо процентная	качественная (индивидуальная) – величина и размер динамических изменений по каждому индивидууму
описательность	Адекватно и иллюстративно отображается	затруднительна в характеристике межкаркасных элементов, т.к. методика изначально определена как пластичная и адаптивная к меняющимся условиям процесса
условия эффективности	эффективность повышается при повторении на разных предметах	не зависит от клонирования и дублирования на других предметах (дисциплинах), поэтому эффективность самоопределяемая в рамках одного предмета

По сути реализуемая на практике каркасная модель определяет лишь узловые моменты (тематические разделы) без указания категоричной цели и, соответственно, средств её достижения. Формулирование цели, задач и способов их достижения является прерогативой самого обучаемого и очевидно, что в данной ситуации он обращается к той базе знаний, которую в состоянии использовать, а способы – наиболее адекватны его мировоззрению и образу мышления. Как уже отмечалось ранее, оценивается не соответствие достигнутого результата поставленному преподавателем эталону, а скорость и направление (динамика) перемен, происходящих в сознании и действиях обучаемого.

В ходе самих занятий происходит интенсивный обмен личным опытом между обучаемыми группы, т.к. единым выступает только каркас, то использование удачных находок своих коллег в будущих выступлениях происходит естественным (ненавязанным) образом. Учебная группа в результате создаёт уникальный, групповой эквивалент качества индивидуальной работы.

Роль преподавателя, использующего данную методику, заключается в наблюдении, консультировании и обеспечении равных возможностей всем участникам учебного процесса. Присутствующая в

группе конкурентная борьба используется в направлении максимального раскрытия креативного потенциала каждого участника, именно поэтому любые ограничения по форме и используемым средствам сведены к минимуму.

Апробация методики в течение пяти лет продемонстрировала положительные тенденции в социализации молодого человека, в частности: отчётливее проявляется индивидуальность личности, её скрытые (латентные) потенциалы; разрушаются негативные стереотипы о косности образовательной системы; нивелируются внутренние сдерживающие механизмы; развиваются навыки публичного выступления и ораторского искусства и др.

Очевидно, что квалификационный уровень обучаемых в любой методике будет различен – это обусловлено природой человека, но по количеству положительных отзывов со стороны обучаемых, зачастую указывающих не только на оригинальность процесса, но и на объективность оценок их усилий и позитивные перемены, произошедшие в них. Наиболее значимые достижения проявляются лишь при искренней заинтересованности ведущего преподавателя.

СИСТЕМА УПРАВЛЕНЧЕСКИХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РЕАЛИЗАЦИИ ПОТЕНЦИАЛА РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

ШТИНОВА Г.А.

Россия, г. Златоуст Челябинской обл., Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение Средняя общеобразовательная школа с углублённым изучением английского языка № 25

Национальный приоритетный проект «Образование», НОИ «Наша новая школа» в качестве одной из ключевых задач обозначили работу с одаренными и талантливыми детьми, и в нашей области, благодаря последовательной целенаправленной политики Министерства образования и науки, института повышения квалификации школы на местах не только реально ощущают значимость этой задачи, но и получают практическую поддержку как материальную, так и методическую.

Я представляю Златоустовскую школу № 25, школу с углубленным изучением английского языка, и в своей статье предполагаю остановиться на важнейших управленческих и педагогических аспектах

организации работы с одаренными детьми. Школе в этом году исполняется 50 лет, статус школы с углубленным изучением английского языка получили 18 лет назад. Обучаем 590 детей. 75 % учащихся – дети из ближайших микрорайонов, остальные приезжают из отдаленных районов города. Я привожу эту статистику, чтобы показать, что в нашем городе в каждом районе есть крепкие самодостаточные школы, которые являются привлекательными для способных и талантливых детей, и в которых они успешно учатся и побеждают в олимпиадном движении. В нашей школе только 65 % учащихся стабильно добиваются успеваемости на 4 и 5, более 30 % постоянно имеют удовлетворительные отметки, как текущие, так и итоговые. Но, тем не менее, школа имеет заметную результативность работы: у нас высокие места в областном рейтинге ЕГЭ, например, 13 место в 2011 году. Хорошие результаты показывают учащиеся на ЕГЭ по английскому языку: 2008 год – 2 место, 2011 год – 1 место. Начиная с 2006 года, у нас 11 победителей и призеров Всероссийских олимпиад, выпускники школы прочно обосновались в лучших вузах страны, 7 раз ученики получали Гранты Президента и Губернатора. Мы всегда будем гордиться тем фактом, что в 2007 году в числе первых 11 школ области мы по решению правительства Челябинской области и Министерства образования и науки получили грант в сумме 3-х миллионов рублей на оборудование предметной лаборатории.

Какие же главные звенья управленческой деятельности обеспечивают такой результат? Очень кратко, почти номинально остановлюсь на них:

Во всей нашей управленческой деятельности нет ни одной малозначимой функции, начиная с информационно-аналитической и заканчивая регулятивно-коррекционной.

Говоря о планово-прогностической функции, я хочу заметить, что школа, которую я представляю, участвует в научно-прикладном проекте «Одаренные дети», реализуемым под руководством ЧИППК-РО. В рамках этого проекта школа при непосредственном участии, помощи и руководстве Управления образования ЗГО разработала собственную программу развития. Определены сильные и слабые стороны, социальные партнеры, характер взаимодействия.

В организационно-исполнительской функции остановлюсь на нескольких моментах:

– важным направлением есть и остается создание условий для работы: в школе функционируют 4 компьютерных класса, в том числе 2 мобильных и лаборатория, цифровой лингафонный кабинет и мно-

гое другое. Общее число компьютеров – 115, при этом 90 % кабинетов с полным набором АРМ.

– Для создания интегрированной образовательной системы развития интеллектуальных и творческих способностей школьников школа реализует свою систему разнообразной внеклассной работы, а также широко использует возможности социума, что позволяет создать и расширить развивающее культурно-образовательное пространство. Надо сказать, что мы работаем с учреждениями социума в рамках заключенных договоров, что делает работу ещё более целенаправленной и эффективной

– Значительный повышен развивающий потенциал школы с использованием предметной лаборатории, на базе которой проводятся уроки, практикумы учителей, семинары, курсы, работает клуб друзей по электронной переписке. Так, например, с участием наших учеников издана международная книга «Рецепты, чтобы сделать планету лучше» дети разных стран рассказывали об экологии своего края и традиционных рецептах. Итоги проекта объединены в один сборник, для издания которого использовались средства с выставки – аукциона детских рисунков. Большая часть собранных средств также пошла на доброе дело – были приобретены учебные материалы и компьютер с медиапроектором для школы в Уганде.

– В школе работает несколько клубов: интеллектуальный клуб «Эрудит», социально-политический «Альтернатива», литературная студия «Свой голос», ВИА «Импульс», краеведческий клуб «Кузюки», кружок «Легоконструирование» и др., в системе проводится интеллектуальный марафон и много других развивающих игр и состязаний.

– В истекшем учебном году наши учащиеся 1675 раз стали участниками очных и дистанционных олимпиад и конкурсов. В 1 четверти этого учебного года школа по решению оргкомитета Всероссийской олимпиады «Ломоносов» стала региональной площадкой для проведения 1 тура, на этапе которого приняли участие 297 учащихся школ города.

– Работа в условиях ФГОС дала нам дополнительные возможности для развития детей. 14 кружков под руководством учителей всех ступеней обучения работают по трем главным направлениям: спортивно-оздоровительное, художественно-эстетическое, научно-познавательное. С большим желанием первоклассники занимаются в таких кружках как «Легоконструирование», «Шахматы», «Английский с удовольствием», «Компьютер и я», «Рукодельница» и другие.

– Если уже мы затронули тему начальной школы, мне хотелось бы сделать акцент на роли этой ступени в общем успехе школы. Она,

эта роль, без преувеличения определяющая. Именно перед учителями начальной школы стоит задача открыть мир творчества, мир нестандартного мышления, мир оригинального. Приведу небольшой пример. Все учителя начальной школы работают по развивающим системам Виноградовой, «Школа 2100». 14 лет упорно и очень эффективно проводит свою линию З.У.РФ, лауреат Гранта Президента Черенкова Л.М. Она добивается выдающихся успехов, досконально реализуя систему Эльконина-Давыдова, приобретает учебники по этой системе, участвует в семинарах. В 2011 году ее уже 11-классники окончили школу, из них 6 с золотой медалью и 2 с серебряной. Учащиеся 8 класса до сих пор имеют 80 % успеваемости на уровне выше базового. Нынешние ученики 3а выиграли международную игру «Эрудиты планеты».

Говоря о реализации контрольно-инспекционной функции, я не могу не сказать о главном в нашей работе. Несложные арифметические подсчёты показывают, что 81 % всего школьного времени ученик 7 класса проводит на уроках. Становится очевидным, что какой бы насыщенной и разнообразной не была деятельность после урока, при репродуктивной организации самих уроков, при спорадических, а не постоянных усилиях учителя по созданию развивающей среды на уроке, всё это приведет к стагнации, а не к динамическому развитию индустрии ума ребенка. По этой причине мы продолжаем, несмотря на огромное количество отвлекающих внешних и внутренних факторов, уделять пристальное внимание уроку. При организации своей работы заместители директора школы уделяют первостепенное внимание посещению, анализу и оценке уроков. В среднем за год руководителями школы посещается от 200 до 300 уроков, которые в обязательном порядке при анализе начинаются самоанализом учителя своего урока. Развивающий аспект работы – это как соблюдение санитарно-гигиенических требований на уроке. Элемент работы обязательный, обсуждению не подлежит.

Созданная система стимулирования учебы и труда позволяет успешно осуществить мотивационно-целевую функцию управления. В условиях внедрения НСОТ каждая школа использует свою систему стимулирования творческой активности учителей, вознаграждения за успехи и наша школа не исключение. Но не менее важным для каждой школы является создание системы стимулирования успехов учебного труда учащихся. Мы используем, казалось бы, простые приемы, но они дают хороший результат: премии, отгулы, свободное посещение уроков перед олимпиадами, ведение сборника достижений каждого

ученика, конкурсы «Ученик года», «Портфолио года», подарки, благодарственные письма родителям и т. д.

Открытость информации о работе школы обеспечена через сайты, публичные отчеты о работе и активном участии школы во Всероссийской социальной сети «Дневник. ру». Через эту сеть мы чувствуем себя частью огромного образовательного пространства страны. Приведу один интересный пример. В январе мы в рамках подготовки педагогического совета «Работа школы в условиях НОИ» объявили для своих родителей, учеников, учителей опрос на предмет их представления об образе идеального учителя. Какова же была наша радость, когда в нашем опросе приняли участие 590 пользователей сети из всех уголков России.

Таким образом, успехи школы достигаются за счет созданного культа учебы и урока, широкого использования интегрированной культурно-образовательной среды, глобального внимания к развитию детей уже на первой ступени, эффективной системы стимулирования.

Мы видим свою задачу не только в том, чтобы работать с пришедшими к нам талантливыми, умными детьми, но и в том, чтобы обычный ребенок, а их у нас много, почувствовал себя одаренным в той или иной сфере приложения их интересов, почувствовал себя уникальной неповторимой личностью, и с этой твердой уверенностью в себе, в своих силах шагнул из школы в жизнь.

ИЗ ОПЫТА ПРИМЕНЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ШКОЛЫ–ИНТЕРНАТА

ПАРЫГИНА Е.П.

Россия, г. Челябинск, школа-интернат № 15
ОАО «Российские железные дороги»

В Концепции модернизации общего образования сказано: «Базовое звено образования – общеобразовательная школа, модернизация которой предполагает ориентацию образования не только на усвоение обучающимся определённой 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» [1]. Иными словами, школьник должен быть активным, самостоятельным, целеустремлённым. Это нашло свое отражение и в концепции духовно-

нравственного развития и воспитания личности гражданина России. В каждом ребенке необходимо развивать «способность к самостоятельным поступкам и действиям, целеустремлённость и настойчивость в достижении результата» [3]. Данные личностные качества успешно формирует проектная деятельность, для осуществления которой школа может создать условия как на уроках, так и во внеурочное время. Проект как форма организации требует системно-деятельностного подхода, обуславливающего изменение общей парадигмы образования, которая находит отражение в переходе от стихийности учебной деятельности к стратегии её целенаправленной организации и планомерного формирования [5].

Что же следует понимать под словом проект в образовании? Достаточно лаконичное определение нам предлагает К.Н. Поливанова: «Проект – это целенаправленное, управляемое измерение, фиксированное во времени» [4]. Одно из ключевых слов – целенаправленное. Цель должна быть направлена на ожидаемый результат.

Как реализуется цель? Естественно, через ряд задач, которые предполагают предварительное планирование действий. Планирование следует фиксировать во времени, с конкретизацией отдельных результатов, а действия выполняют с их одновременным мониторингом и коррекцией. И, наконец, полученный продукт проектной деятельности необходимо сравнить с начальной стадией проектирования. Такая структура проектной деятельности практикуется и в школе-интернате № 15 ОАО «РЖД».

В качестве обмена опытом работы по использованию проектной деятельности в воспитательной системе школы-интерната я хочу представить авторский проект на тему: «Родной край из окна пассажирского поезда». Неоспорима мысль о том, что Малая родина, Отечество, родной край играют значительную роль в жизни каждого человека. Но мало говорить о любви к родному краю, надо знать его прошлое и настоящее, богатую духовную культуру, народные и семейные традиции, природу. Краеведческий аспект является частью многих школьных воспитательных систем.

В чём же новизна данного проекта?

Актуальность проекта заключается в том, что проводимая в школе-интернате целенаправленная краеведческая работа является основой, на которой строится работа по профессиональному самоопределению обучающихся. Она должна планироваться и осуществляться в определённой системе, а аргументированный выбор методов, приёмов, средств подбираться с учётом возрастных особенностей воспитанников.

В концепции развития системы дошкольного и общего образования ОАО «РЖД» на 2010–2015 годы большое внимание уделяется профессиональной ориентации обучающихся. В частности, в ней говорится: «...важнейшим направлением деятельности негосударственных образовательных учреждений ОАО «РЖД» является профориентационная работа на профессии железнодорожного транспорта, имеющая конечной целью подготовку кадров для работы в компании, ...достижение нового качества профориентационной работы на профессии, востребованные компанией» [2]. Для реализации положений концепции поставлен ряд задач, одна из которых – «...формирование модели профессиональной ориентации на профессии железнодорожного транспорта во внеучебной деятельности», побудила меня к созданию данного проекта [2].

Все воспитанники школы-интерната № 15 ОАО «РЖД» – из семей железнодорожников, 18 из них являются продолжателями семейных династий железнодорожников, чей общий трудовой стаж насчитывает сотни лет! Близлежащие к школе-интернату социально значимые объекты (станция Челябинск-Главный, железнодорожный вокзал, Челябинский электровозремонтный завод, локомотивное депо, Челябинский институт Путей Сообщения и др.) формируют у обучающихся устойчивые представления о важности и значимости труда железнодорожников. Поэтому в данном проекте родной край изучается, в первую очередь, через знакомство с объектами железнодорожного транспорта Южно-Уральской железной дороги.

Целью данного проекта является создание адаптированной системы работы с обучающимися по организации профессиональной ориентации на железнодорожные профессии.

Отсюда вытекают следующие задачи:

- Изучить народные и семейные традиции, природу родного края.
- Обогащать знания и представления детей о многообразии профессиональной деятельности железнодорожников, видах железнодорожного транспорта и др.
- Сформировать практические навыки безопасного поведения детей вблизи железнодорожных объектов через проведение цикла обучающих занятий.
- Активизировать пропагандистскую деятельность среди родителей посредством включения в воспитательно-образовательный процесс.
- Создать информационный банк ресурсного материала по вопросам профориентации обучающихся на железнодорожные

профессии.

– Организовать активное взаимодействие с учреждениями и предприятиями ОАО «РЖД» в макросоциуме.

А миссия педагога в проекте заключается в следующем: помочь каждому ребёнку обрести образ успешного человека на основе интеграции личностных и профессиональных качеств, осознания значимости трудовой деятельности железнодорожников.

Проект реализуется по следующим основным направлениям:

1. Организационное направление:

– составление плана работы на 3 года;

– обеспечение непрерывного образования в системе образовательных учреждений железнодорожного транспорта: детский сад – общеобразовательная школа – образовательное учреждение среднего и высшего профессионального образования;

– изучение передового опыта работы образовательных учреждений ОАО «РЖД». Отбор и внедрение эффективных методик и технологий.

2. Профилактическое направление:

– пополнение знаний о транспортной среде окружающего микрорайона;

– закрепление основ правильного, безопасного поведения вблизи железнодорожных объектов.

3. Образовательное направление:

– накопление образно-символического и демонстрационного материала для проведения мероприятий познавательного цикла;

– решение образовательных задач посредством использования информационного банка методических разработок;

– введение предпрофильного и профильного обучения.

В проекте задействованы обучающиеся 1–9-х классов.

Такая многогранная работа по краеведению и профессиональному самоопределению обучающихся направлена на достижение следующих результатов:

– увеличение доли обучающихся, воспитанников, участвующих в конкурсах, олимпиадах и научно-практических конференциях;

– рост численности обучающихся по программам профильного образования;

– увеличение количества выпускников, поступающих в образовательные учреждения, реализующие образовательные программы в области железнодорожного транспорта;

– увеличение численности выпускников, поступающих в

образовательные учреждения профессионального образования, реализующие образовательные программы по подготовке специалистов, с последующим трудоустройством в подразделения ОАО «РЖД».

Более 85 % наших выпускников поступают в учебные заведения железнодорожного профиля.

Таким образом, применение проектной деятельности в воспитательной системе школы-интерната формирует у детей учебно-практическую самостоятельность. Она выражается в развитии их способностей выбирать и анализировать информацию, соответствующую тематике проекта; устанавливать связи между темой и средствами её разработки; строить логическое и грамотное изложение в устной или письменной форме; оценивать проделанную работу. Эта наглядно прослеживается в ходе выполнения годовых краеведческих заданий, старт которым по классам дается на традиционном общешкольном туристическом слете, проводимом на природе, на станции Полетаево-1, куда выезжаем всей школой на электричке. В течение учебного года обучающиеся 1–9-х классов изучают и собирают материал, оформляют его в альбомах в виде рефератов, фотографий, схем, рисунков, делают компьютерные презентации. Подведение итогов работы по данному направлению происходит на проводимой ежегодно краеведческой конференции, где заслушиваются отчеты классов по выполнению краеведческих заданий. Весь собранный материал используется для пополнения экспозиций школьного исторического музея, методическо-информационной базы школы-интерната. А с целью распространения опыта работы по основным направлениям краеведческого поиска и профориентации в новом учебном году планируется представление отчета через ежегодные публикации на школьном интернет-сайте.

Проектирование требует изменения и позиции педагога – из «наставника» он превращается в «партнёра», учится работать с командой, выстраивать позитивные отношения не только с учениками, но и их родителями. Качественные изменения психологического развития педагогов и обучаемых приводят к качественному изменению и системы, где применялся проект, в данном случае воспитательной. А это значит цель, с которой применялась проектная деятельность, реализована.

Литература

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – М., 2002.

2. Концепция развития системы дошкольного и общего образования ОАО «РЖД» (2010–2015 годы): утв. распоряжением ОАО «РЖД» от 13.05.2010 № 1019 р.

3. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009.

4. Поливанова, К.Н. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя / К.Н. Поливанова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2011.

5. Проектирование уроков на основе системно-деятельностного подхода в образовательном процессе начальной школы: сборник материалов / сост. О.В. Петрова, Т.П. Савушкина, А.В. Ильина, Ю.Ю. Баранова, Л.Н. Чипышева, В.А. Балдина, Л.И. Копотева, С.В. Расчектаева, Т.А. Шатилова; под ред. М.И. Солодковой. – Челябинск: Полиграф-Мастер, 2011.

РАЗДЕЛ 6 | Пути обновления содержания и форм организации методической работы в образовательном учреждении

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГАМ В ВОПРОСАХ ВЫЯВЛЕНИЯ, ИЗУЧЕНИЯ, ОБОБЩЕНИЯ И РАСПРОСТРАНЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА

БОСОВА С.М.

Россия, г. Озерск Челябинской обл.,
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
детский сад компенсирующего вида № 43

В работе методической службы МБДОУ «Детский сад компенсирующего вида № 43» одно из ведущих мест занимают проблемы выявления, изучения, обобщения и распространения педагогического опыта.

Мы согласны с точкой зрения многих исследователей этого вопроса, что это направление одно из трудоёмких и трудно решаемых в практике работы педагогов. Чем мы объясняем такое положение дел? Во-первых, недооценкой важности педагогами данного направления работы для дальнейшей своей практики, во-вторых, низкой мотивацией педагогов к данному направлению деятельности, в-третьих, недостаточной подготовленностью педагогов к этой работе, поскольку по своему характеру она является исследовательской деятельностью, требующей научного осмысления изучаемого явления, анализа и сравнения результатов, подтверждения их конкретными примерами и т.д.

Осуществляя работу с педагогическим коллективом по данной проблеме, мы включаем её в систему годового планирования в виде наиболее эффективных педагогических мероприятий, которые позволяют педагогам освоить теоретические положения данного направления работы, получить практический опыт исследовательской деятельности, опыт анализа и сравнения результатов своей педагогической деятельности, отбора конкретных фактов, их описания, формулировки

выводов. Так, изучая с педагогами проблему педагогического проектирования, были проведены семинары, раскрывающие вопросы теории: понятие проекта, проектной деятельности, техника проектирования и т.д. На практических занятиях семинара педагоги занимались разработкой проектов: познакомились и осуществляли этапы планирования проектов, отрабатывали координацию деятельности участников проектных команд, осваивали правила документирования действий, необходимых для достижения поставленной цели, учились презентовать свой проект.

В результате такой целенаправленной работы педагоги получили не только определённые теоретические знания о педагогическом проектировании, но и навыки формулирования проектных идей, анализа и оценки их, отбора необходимых методов для достижения целей, приёмов разработки плана проектов, подготовки и непосредственно презентации проектов. Созданные педагогами педагогические проекты были опубликованы в ежегодном сборнике детского сада «Педагогическая мозаика». Ряд педагогов не только разработали отдельные проекты, но и обобщили свой опыт работы по проектной деятельности.

Навыками исследовательской деятельности наши педагоги овладевают в ходе проведения экспериментальной работы по теме: «Индивидуализация медико-психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья». Педагоги обучаются исследовать образовательный процесс, знакомятся с методами психолого-педагогических исследований в ходе работы, учатся анализу педагогической деятельности, умению видеть во взаимосвязи все компоненты образовательного процесса, находить причинно-следственные связи и зависимости. Такая целенаправленная работа помогает в дальнейшем при обобщении собственного опыта работы.

В ходе работы по проблеме обобщения педагогического опыта мы придерживаемся общеизвестных этапов: выявление – изучение – обобщение – распространение педагогического опыта.

Осуществляя первый этап «Выявление опыта», мы исходим из того, что выявление педагогического опыта – это обнаружение эффективных подходов к образовательной деятельности, стойких положительных результатов, основываясь на которых педагоги могут заимствовать их и использовать в своей работе.

Откуда мы получаем информацию о сущности педагогического опыта педагогов? Таким источником информации для нас являются: результаты анализа образовательного процесса, мониторинг качества образования воспитанников, результаты педагогических конкурсов,

фестивалей, мастер-классов, творческих лабораторий и других форм общения с нашими педагогами. При выявлении адреса педагогического опыта основными критериями оценки для нас служат высокая эффективность и устойчивость результатов.

Осуществляя второй этап – изучение педагогического опыта, мы основываемся на следующих компонентах или объектах изучения: целостности системы педагогической деятельности (долгосрочна по времени или рассчитана на более короткий промежуток времени); системе работы педагога по какой-либо проблеме; использовании эффективных приёмов в работе по проблеме; опыте освоения новых или взятых из прошлого, но адаптированных к современным условиям технологий. Длительность изучения педагогического опыта напрямую зависит от объёма изучаемого материала. На данном этапе мы используем хорошо описанный в педагогической литературе комплекс методов: изучение литературы, педагогической документации, опрос, беседу, анкетирование, наблюдение, анализ, сравнение, диагностическое обследование уровня знаний и умений детей по теме, изучение продуктов детской деятельности. Эти методы дают нам возможность хорошо изучить вопрос, получить определённую информацию, проанализировать её, спланировать дальнейшие действия.

Третий этап – непосредственно обобщение педагогического опыта. По сути – это целенаправленная исследовательская деятельность, в ходе которой мы выявляем причинно-следственные связи в педагогическом процессе и определяем наиболее экономные и эффективные пути достижения поставленных целей. Для педагогов это наиболее сложный этап деятельности, который требует от них максимальных усилий, аналитической культуры, умений не просто изложить факты, но и объяснить, почему получилось так, а не иначе. На этом этапе мы активно помогаем педагогам, и задача методиста сводится к тому, чтобы:

- помочь педагогам выявить сильные и слабые стороны своей деятельности;
- осмыслить свой опыт;
- научить самоанализу работы;
- помочь описать свой опыт работы.

Характер нашей помощи заключается в корректировке целей по проблеме, подборе соответствующей методической литературы, собеседовании по прочитанному, посещении и анализе проводимых педагогом мероприятий, корректировке анализа материалов, отобранных педагогом для описания опыта работы, анализе тезисов опыта, подбо-

ре приложений к опыту работы, составлении презентации, написании отзыва на уже обобщённый и описанный опыт работы педагога.

Самым сложным для педагогов на этом этапе является описание опыта работы, так как это достаточно сложный и трудоёмкий процесс, который требует определённых знаний и умений от педагога, а также достаточного времени. Мы даём своим педагогам общеизвестный алгоритм описания опыта работы:

- введение: обоснование выбора темы (актуальность, не разработанность вопроса, практическая значимость и т.п.);
- анализ состояния работы до начала накопления опыта по теме с выделением основных проблем в работе (обязательно с характеристикой развития детей);
- формулировка целей и задач;
- раскрытие решения проблем с приведением примеров методов, приёмов, используемых педагогом (обращаем внимание на результативность приёмов работы);
- описание авторской технологии, применение которой даёт гарантированный результат;
- указание проблем, возникших в ходе работы педагога и пути их решения;
- выводы по достижению поставленной цели и задач, а также практические рекомендации;
- библиография;
- приложения к опыту работы (конспекты, перспективные планы, продукты деятельности детей, диаграммы и пр.).

Четвёртый этап – распространение педагогического опыта направлен на творческое использование обобщённого педагогического опыта. На этом этапе мы учим педагогов представлять свой опыт работы педагогическому сообществу, используя самые разнообразные формы представления: мастер-классы, конкурсы профессионального мастерства, творческие мастерские, педагогические гостиные, творческие семинары и пр.

Кроме перечисленных форм презентации передового опыта педагогов, мы рекомендуем такую форму, как написание статей из опыта работы. В нашем детском саду создан экспертный совет, который занимается вопросами экспертизы будущих публикаций педагогов, а первыми источниками для начинающих авторов служат газета детского сада «Островок безопасности» и ежегодный сборник «Педагогическая мозаика». Сегодня нашими педагогами опубликовано более 40 статей в межвузовских сборниках, российских педагогических журналах.

В методическом кабинете детского сада представлены опыты работы педагогов по актуальным проблемам дошкольной педагогики. Нам удобно представлять сброшюрованные материалы, которые имеют описание опыта, приложения к нему в виде методических разработок, планов, схем, моделей деятельности, результатов диагностики и пр. Кроме этого у нас разработана информационная карта о педагогическом опыте, которая содержит основные данные о педагоге, проблеме, которую он разрабатывал, результатах работы. В настоящий момент создан банк данных, который содержит краткую характеристику опыта работы педагогов. Имея такую информацию, заинтересованный педагог может изучить опыт работы коллег, воспользоваться эффективными приёмами работы, получить образец решения проблемы. Информационная карта передового педагогического опыта – своеобразный катализатор творчества для других педагогов.

Информационная карта о педагогическом опыте

МДОУ ОГО «Детский сад компенсирующего вида № 43»

МДОУ № 43 структурное подразделение: «Надежда»

Ф.И.О. носителя опыта: Иванова Наталья Сергеевна

Занимаемая должность: воспитатель

Наименование опыта:

«Обучение декоративному рисованию детей с ОВЗ

Дата обобщения опыта: 2009 г.

Цель опыта:

Формирование навыка декоративного рисования в изобразительной деятельности детей в процессе организованного обучения.

Ведущая идея опыта:

Эффективность коррекционного обучения декоративному рисованию умственно отсталых дошкольников существенно повышается при условии осуществления комплексного подхода к данной проблеме, создания системы работы в соответствии с возрастными и индивидуальными возможностями детей, использовании разнообразного дидактического материала.

Результативность опыта:

Выстроена система работы по обучению детей с нарушениями интеллекта декоративному рисованию. Дети освоены умения украшать изделия в соответствии с особенностями росписи, узнавать роспись, её элементы. Разработан перспективный план обучения детей декоративному рисованию, конспекты занятий, система оценки уровня знаний, умений и навыков по разделу «Декоративное рисование». Были подобраны и адаптированы к условиям группы дидактические игры по обучению детей декоративному рисованию.

Длительность функционирования опыта: с 2004-2009 гг.

Источник педагогического опыта (нужное подчеркнуть):

А – оригинальный (собственный), Б – заимствованный из педагогических источников, В – заимствованный из передового опыта новатора или мастера педагогического труда

Стадия использования педагогического опыта (нужное подчеркнуть):

А – разработка, Б – апробация, В – внедрение, Г – разовое использование, Д – предлагается к внедрению

На каждом из представленных этапов закладывается положительная мотивация, обеспечивающая успешность процесса выявления, изучения, обобщения и распространения педагогического опыта. Педагоги постепенно осознают, что обобщение педагогического опыта является одной из форм самореализации и самопрезентации педагога, что данная работа повышает самооценку, формирует чувство собственной значимости.

Только там, где царит творческая атмосфера в коллективе, где выявляются проблемы и противоречия в организации образовательного процесса, где замечается и ценится вклад каждого в решение вопросов педагогической практики, где создан коллектив единомышленников, рождаются уникальные педагогические находки.

Литература

1. Давыткина, Е.В. Изучение, обобщение и распространение передового педагогического опыта на исследовательской основе / Е.В. Давыткина // Управление ДОУ. – № 3. – 2005 г.
2. Поздняк, Л.В. Управление ДОУ / Л.В. Поздняк, Н.Н. Лященко. – М.: Академия, 1999 г.
3. Белая, К.Ю. Методическая работа в детском саду.
4. Голицын, Н.С. Организация и содержание работы старшего воспитателя ДОУ / Н.С. Голицын. – Издательство «Скрипторий – 2003».

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБОГАЩЕНИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ДИВЕРГЕНТНОГО МЫШЛЕНИЯ

ЛЕНКОВА А.А.

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

В современной культуре творчество представляет собой общепризнанную ценность, а проблема развития творческих способностей младших школьников становится все более актуальной. Она определяется характером социально-экономических изменений и процессами гуманизации социума. Это, прежде всего, связано с потребностью нашего общества в неординарной личности, способной в ситуации неопределенности проявлять высокую активность мыслительной деятельности.

Во всем мире образовательный процесс ориентирован на поиск эффективных стратегий развития интеллектуальной, творческой личности. В данной статье пойдет речь о методическом обогащении учебной деятельности младших школьников в общеобразовательном учреждении для развития дивергентного мышления.

Мы придерживаемся мнения о том, что развитие дивергентного мышления младших школьников необходимо осуществлять, прислушиваясь к интересам и потребностям конкретного ребенка, а не руководствуясь общими представлениями общества о необходимости тех или иных знаний и развития тех или иных способностей. В этой связи целесообразно обратиться к теории «пайдоцентризма». Кратко изложим эту идею, которую одним из первых реализовал американский педагог Дж. Дьюи в своей концепции содержания образования.

Обучение, справедливо считал он, должно ориентироваться на естественный рост и развитие природных, врожденных свойств ребенка. А потому, образно говоря, в центре разработки содержания обучения должен стоять не многоопытный взрослый, с какими-то заранее заготовленными планами и программами обучения, а ребенок с его собственными, индивидуальными желаниями, интересами и потребностями. Ребенок сам должен определять как качественные, так и количественные параметры обучения.

Поясним, на практике это означает, что не взрослый (педагог, родители и др.) должен диктовать чему и как учить, а взрослый и сам ребенок, исходя из склонностей, интересов, потребностей последнего,

должны определять содержание обучения.

Это содержание должно быть максимально приспособлено к субъективным, индивидуальным запросам учащихся. Таким образом, можно придать обучению естественный характер. Сделать для ребенка школу местом общественной жизни, а учебную деятельность – средством реализации и развития индивидуальных, личностных особенностей. Дж. Дьюи утверждал, что единственный путь к овладению социальным наследием – приобщение ребенка к тем видам деятельности, которые позволили цивилизации стать тем, чем она является. Поэтому основное внимание в содержании обучения должно быть уделено не усвоению знаний и развитию мышления, а занятиям конструктивного характера.

Мы полагаем, что разработку методики формирования дивергентного мышления младших школьников целесообразно осуществлять с учетом следующих требований:

- соответствие содержания методики задачам развития дивергентного мышления младших школьников, выделенным на каждом из обозначенных этапов;

- систематизация информации в соответствии с возрастными психологическими особенностями младших школьников, с ориентацией на их «зону ближайшего развития»;

- опора и активное использование витагенного практического опыта младших школьников;

- классифицирование информации по степени сложности;

- стимулирование у младших школьников умений поиска, анализа информации;

- создание учебных ситуаций, предполагающих активизацию и развитие рефлексивных навыков по анализу собственной деятельности;

- поддержание положительного эмоционального фона.

Остановимся далее на этапах реализации методики развития дивергентного мышления младших школьников и перечислении задач каждого из них.

На первом этапе, по нашему мнению следует решать следующие задачи:

- активизировать информационный поиск младших школьников в учебной и внеучебной деятельности средствами приемов репрезентативных систем восприятия;

- развивать сензитивность к новым, нестандартным идеям;

- инициировать знакомство с приемами индивидуального и группового самоанализа;

– способствовать формированию адекватной самооценки.

На деятельностном этапе целесообразно ставить и решать задачи:

– стимулировать развитие умений поиска, анализа информации, формулирования противоречий;

– способствовать освоению алгоритмов коллективного и самостоятельного решения творческих, проблемных «нестандартных» задач;

– создать условия для развития позитивной Я-концепции; навыков самоконтроля;

– содействовать развитию внутренней мотивации к познавательной деятельности.

На заключительном, развивающем этапе следует уделить внимание решению задач:

– способствовать формированию умений устойчиво, осознанно, самостоятельно осуществлять реконструктивное, конструктивное и комбинаторное творчество; проводить рефлексию собственной деятельности;

– стимулировать развитие общей осведомленности, навыков оценки, анализа и решения творческих задач;

– содействовать поддержанию внутренней мотивации к познавательной деятельности;

– способствовать развитию мотивации достижения успеха.

При разработке, отборе методического и дидактического обеспечения содержания учебных занятий и внеучебных мероприятий, способствующих развитию дивергентного мышления младших школьников, следует обратить внимание на согласованность и взаимодополнение применяемых в работе кинезиологических упражнений, психогимнастических, дидактических, коллективно-ролевых и дискуссионных игр, кружков интеллектуального творчества, кейсов методических, дидактических и информационных материалов. В данном случае речь идет о роли рекомендуемых нами составных частей методико-дидактического обеспечения содержания методики.

Приведем обоснование своего выбора содержания методики. Деятельность младших школьников, сосредоточенная на освоение кинезиологических упражнений, предполагает целенаправленное стимулирование активизации мозговой деятельности, развития интеллектуальных способностей и физического здоровья через определенные двигательные упражнения.

Психогимнастические игры используются как специфически воздействующие упражнения, направленные на обучение навыкам ухода от психологической инертности и его отработки. Результатом

успешного выполнения младшими школьниками психогимнастического упражнения является, во-первых, понимание информации (в ходе наглядной демонстрации и научения через наблюдение за другими участниками); поведенческая отработка элементов навыков; закрепление когнитивной основы приобретаемых навыков; обретение нового опыта. Во-вторых, генерализованное воздействие упражнений заключается в переключении внимания младших школьников, способствующее сохранению их работоспособности, повышению интеллектуальной активности, профилактике умственного перенапряжения, улучшению психоэмоционального фона.

Дидактические, коллективные ролевые и дискуссионные игры, реализация которых происходит в условиях свободной, не регламентированной формальными правилами и организационной структурой деятельности, позволяют, с нашей точки зрения, осуществлять моделирование соответствующих обстоятельств жизни, доступных младшим школьникам по разнообразной предметной направленности. В сущности, такие проблемные и творческие задания, а именно, «открытые» ситуации (задачи дивергентного типа) осуществляют связь с субъективной реальностью младших школьников. Действия в рамках таких моделей способствуют не только активизации когнитивной сферы младших школьников, но и приводят к возникновению эмоционально-оценочного восприятия социально-общественных связей, способствуют формированию рефлексии.

Кружки интеллектуального творчества, организуемые в общеобразовательном учреждении предусматривают поступательное целенаправленное формирование дивергентного мышления младших школьников средствами повышения продуктивности интеллектуальной деятельности, «активизирования» движения мыследеятельности, а именно: в проблемных ситуациях видеть многовариантность решений, уметь обосновывать и отстаивать свою точку зрения способствовало формированию самоорганизующейся, творческой личности.

Кейсы методических, дидактических и информационных материалов предлагаются младшим школьникам, а также учителям в качестве дополнительной информации в зависимости от темы предстоящего занятия в готовом виде, либо в качестве ссылок на электронные (бумажные) ресурсы. Полученные (найденные самостоятельно) материалы рекомендуется использовать младшими школьниками во время учебных и на внеучебных занятий для осуществления диалога, дискуссии, группового или индивидуального анализа, позволяющего максимально оригинально, гибко подойти к решению поставленного учебного противоречия.

Наконец, заключительный элемент методики предполагает использование банка диагностического инструментария, представленного ниже.

Таблица 1

Методы и методики диагностики
дивергентного мышления младших школьников

Критерии	Диагностический инструментарий
Мотивационный	<ol style="list-style-type: none"> 1. Методика изучения мотивации учения А.Д. Виноградова и др. 2. Методика «Незаконченное решение» Л.М. Фридман и др. 3. Методика «Тройные сравнения» Л.М. Фридман и др. 4. Методика «Познавательная потребность» В.С. Юркевич 5. Метод анализа документов и продуктов деятельности учащихся
Когнитивный	<ol style="list-style-type: none"> 1. Тест WISC Д. Векслера 2. Тест интеллекта Р. Амтхауэра 3. Тест «Оценки дивергентного мышления» Ф. Вильямса (модификация Е.Е. Туник) 4. Тест Творческого мышления П. Торренса (адаптация Е.Е. Туник) 5. Опросник креативности Д. Джонсона 6. Метод анализа продуктов деятельности
Личностно-рефлексивный	<ol style="list-style-type: none"> 1. Тест «Творческих личностных характеристик» (Самооценка творческих характеристик личности) адаптация и модификация Е.Е. Туник 2. Шкала Ф. Вильямса 3. Опросные методы, собеседования и т.д. 4. Беседы и интервью 5. Метод наблюдения в специально организованных педагогических ситуациях

В качестве промежуточного контроля за результатами хода реализации методики рекомендуется использовать разработанную нами систему оценивания выполняемых младшими школьниками заданий, в основе которой лежит стимулирование развития рефлексии младших школьников, формирование адекватности самооценки, развитие навыков самоконтроля, критичности к собственной деятельности, умений обосновывать свое решение.

СТРУКТУРА МОДЕЛИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ УЧАЩИХСЯ 5–6 КЛАССОВ, ОСНОВАННОГО НА ВЫПОЛНЕНИИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ЗАДАНИЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЕЁ ЭФФЕКТИВНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ

КУДИНОВ В.В.

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

Основываясь на идеях организации процесса обучения физике в 5–6 классах на уровне эмпирического познания и опережающего изучения признаков физических понятий, средствами реализации которых являются экспериментальные задания, мы рассматриваем второй уровень теоретического представления процесса обучения, выделенном И.Я. Лернером – уровень проектируемого изучения того или иного учебного предмета, описываемого в программах и общих методических пособиях [9]. Учитывая возрастные психофизиологические особенности учащихся 10–11 лет, будем проектировать процесс обучения физике в 5–6 классах, основанный на выполнении экспериментальных заданий на уровне эмпирического познания.

Средством познания и управления процессом обучения является его моделирование, поэтому результатом нашего теоретического исследования явилось построение модели организации процесса обучения физике учащихся 5–6 классов, основанного на выполнении экспериментальных заданий. Мы опирались на точку зрения Н.О. Яковлевой [15], остановив свой выбор на структурно-функциональной модели. Разработанная нами модель детерминирована:

- социальным заказом, представляющим собой требования к выпускнику, умеющему организовать свою деятельность на самостоятельное получение знаний о происходящих явлениях и получения фактического материала; умеющему применить их в процессе решения производственных и жизненных задач;
- целью исследования;
- взаимодействием субъектов деятельности учебного процесса в личностно-ориентированном обучении;
- процессом обучения физике учащихся 5–6 классов как объекта нашего исследования;
- методологической основой исследования, включающей системный, личностно развивающий и деятельностный подходы;
- дидактическими принципами: научности, доступности, раз-

вивающего обучения, наглядности, системности и систематичности, направленности на личность, активности и самостоятельности, связи теории с практикой;

– идеями опережающего изучения признаков физических понятий в пропедевтическом курсе физики, организации процесса обучения физике на уровне эмпирического познания.

Это позволяет выявить этапы процессов формирования у учащихся 5–6 классов физических понятий и экспериментальных умений как в целостной системе, так и в различных аспектах изучаемого явления через функциональные связи между блоками модели.

Представленная структурно-функциональная модель изоморфна процессам формирования у учащихся 5–6 классов физических понятий и экспериментальных умений, которые, в свою очередь, являются частью учебного процесса по физике. Соответственно, модели присущи те же элементы, что и учебному процессу: цель, содержание, приемы и методы, результаты.

В данном случае наблюдается взаимнооднозначное соответствие элементов реального учебного процесса элементам разработанной нами модели организации процесса обучения физике учащихся 5–6 классов, основанного на выполнении экспериментальных заданий.

Предлагаемая нами модель рассматривается как целостное образование, состоящее из взаимосвязанных блоков: мотивационно-целевого, содержательного, технологического и критериально-оценочного.

Рассмотрим содержание каждого блока.

1. Мотивационно-целевой блок включает цель – формирование у учащихся 5–6 классов физических понятий и экспериментальных умений средствами экспериментальных заданий, и два уровня мотивов – познавательные (принятия выполнения задания, обращение к учителю за дополнительными сведениями, самостоятельная деятельность по поиску различных способов решения) и социальные (поступки, свидетельствующие о понимании учеником долга и ответственности; стремление к контактам со сверстниками и получению оценок; стремление к коллективной работе и осознанию рациональных способов ее осуществления).

2. Содержательный блок характеризуется содержательной частью процесса обучения физике, представленной усваиваемым содержанием, которым выступают основы физики (в том числе состав экспериментальных умений), и процессуальной частью, представленной способами учебной деятельности в пропедевтическом курсе физики.

3. Технологический блок представлен этапами организации обу-

чения физике с использованием экспериментальных заданий и совокупностью средств и методов воспроизведения содержательного блока, форм организации учебной деятельности учащихся по достижению указанной нами цели.

4. Критериально-оценочный блок характеризует мотивационные (мотивы активного участия в выполнении экспериментальных заданий, мотивы совершенствования, мотивы учебной деятельности по физике и т. д.); когнитивные (познавательные способности; знания о методах научного познания и логике проведения исследования) и операциональные (навыки измерения величин; первоначальные навыки планирования, организации и проведения наблюдения и эксперимента) критерии.

Результатом достижения поставленной в мотивационно-целевом блоке цели является сформированность у учащихся физических понятий, экспериментальных умений.

В соответствии с таксономией педагогических целей, предложенной В.Н. Максимовой [10], и уровнями сформированности экспериментальных умений А.В. Усовой [14], были выделены следующие уровни усвоения учебного материала: узнавание, запоминание, понимание и применение, подробная характеристика которых приводится ниже в нашей работе.

Структурно-функциональная модель организации процесса обучения физике учащихся 5–6 классов, основанного на выполнении экспериментальных заданий, представлена на рис. 1.

Более подробно содержание каждого блока ними будет показано нами далее.

Предложенная нами структурно-функциональная модель реализуется на каждом этапе формирования у учащихся 5–6 классов физических понятий и экспериментальных умений средствами экспериментальных заданий и предполагает отбор содержания и методов, средств и форм работы на протяжении всего процесса обучения физике в условиях раннего ее изучения в соответствии с изменением уровня сформированности у учащихся экспериментальных умений.

На основе анализа психолого-педагогической, методической литературы и реального образовательного процесса по физике в 5–6 классах мы пришли к выводу, что успешное функционирование структурно-функциональной модели процесса обучения физике учащихся 5–6 классов, основанного на выполнении экспериментальных заданий, будет возможно при реализации следующих педагогических условий.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ: 1) наличие рабочей тетради для организации домашней экспериментальной работы учащихся; 2) организация домашней экспериментальной работы учащихся; 3) оказание методической поддержки учителю в вопросах интеграции экспериментальных заданий в пропедевтический курс физики

СОЦИАЛЬНЫЙ ЗАКАЗ: требования к выпускнику основной школы, умеющему организовать свою деятельность на самостоятельное получение знаний о происходящих явлениях и получения фактического материала; умеющему применить их в процессе решения производственных и жизненных задач.

**ОСНОВАНИЯ
ДЛЯ РАЗРАБОТКИ
МОДЕЛИ**

- **Подходы:** системный, деятельностный, личностно развивающий.
- **Принципы:** научности, развивающего обучения, наглядности, направленности на личность, активности и самостоятельности, связи теории с практикой.
- **Идеи:** 1) опережающее изучение признаков физических понятий в пропедевтическом курсе физики средствами экспериментальных заданий, 2) организация процесса обучения физике в 5–6 классах на уровне эмпирического познания.

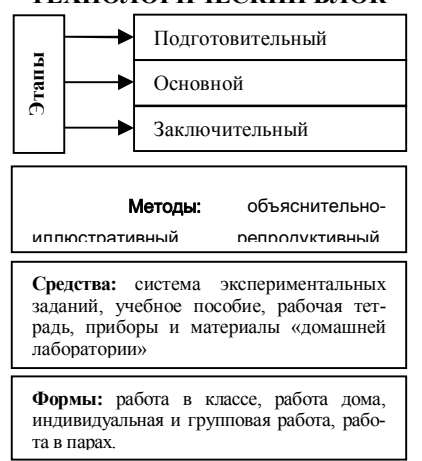
МОТИВАЦИОННО-ЦЕЛЕВОЙ БЛОК

Цель: формирование у учащихся физических понятий и экспериментальных умений средствами экспериментальных заданий.
Мотивы: познавательные (принятия выполнения задания, обращение к учителю за дополнительными сведениями, самостоятельная деятельность по поиску различных способов выполнения задания), социальные (поступки, свидетельствующие о понимании учеником долга и ответственности; стремление к контактам со сверстниками и получению оценок; стремление к коллективной работе и осознанию рациональных способов ее осуществления).

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ БЛОК



ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ БЛОК



КРИТЕРИАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫЙ БЛОК



Рис. 1. Структурно-функциональная модель процесса обучения физике учащихся 5–6 классов, основанного на выполнении экспериментальных заданий

Первое педагогическое условие – наличие рабочей тетради для организации домашней экспериментальной работы учащихся.

На основе содержания пропедевтического курса нами была создана система экспериментальных заданий для проведения домашних работ по каждой теме. Такая система нашла свое отражение в подготовке и издании «Дневника наблюдений и экспериментов по физике. 5–6 класс» – рабочей тетради для выполнения серии домашних работ. Структура тетради полностью соответствует структуре учебных пособий «Физика 5» и «Физика 6», рассматриваемых нами.

Пособие предназначено для организации самостоятельной домашней экспериментальной работы учащихся 5–6 классов в рамках изучения пропедевтического курса физики и может быть использовано родителями для оказания помощи учащимся при выполнении экспериментальных заданий, предложенных учителем в качестве домашней работы.

Учащимся предлагаются различные задания. От изготовления самодельного прибора до проведения наблюдения, планирования и организации физического эксперимента.

При подготовке рабочей тетради нами использовался принцип «от простого к сложному» при подборе и раскрытии содержания экспериментальных заданий. Так, первые работы связаны с изготовлением измерительной ленты, квадратного сантиметра, кубического сантиметра. Предлагаются экспериментальные задачи по определению длины и ширины, площади и объема комнаты.

При проведении исследований и наблюдений учащимся предлагается сначала довольно подробный план, который к концу 5 класса учащиеся приводят самостоятельно.

Так же нами формулируется проблема исследования, однако гипотезу учащиеся формулируют сами. В 6 классе у учащихся появляется возможность попробовать свои силы и в формулировке проблемы исследования.

Выполнение экспериментальных заданий сопровождается выводами, которые учащиеся так же делают самостоятельно. На уроке в классе учителю желательно разобрать задания, которые вызвали затруднения, и сформулировать вывод по работе.

Выполняются задания с использованием приборов, материалов и принадлежностей, предложенных, нами ниже в «домашней лаборатории». Содержание заданий представлено в «Дневнике наблюдений и экспериментов по физике. 5–6 класс» [7].

Второе педагогическое условие – организация домашней экспериментальной работы учащихся.

Данное условие включает в себя два направления:

- взаимодействие с родителями по организации помощи при проведении домашних экспериментов и наблюдений учащихся;
- оснащение «домашней лаборатории».

Для определения степени осведомленности родителей учащихся по достижению ими успеха в учебной деятельности при выполнении экспериментальных заданий, участия в организации и поддержке учащихся в проведении домашних наблюдений и экспериментов по физике было проведено анкетирование, которое показало, что 66 % опрошенных родителей говорят о том, что их детям нравятся выполнять задания, связанные с проведением эксперимента или наблюдения, но 43 % родителей отмечают, что их дети при этом испытывают различные трудности.

В целях эффективного взаимодействия учителя физики, работающего в 5–6 классах, и родителей учащихся организуется родительское собрание, на котором обсуждаются вопросы оснащения «домашней лаборатории» ученика, поддержки и помощи родителей в подготовке домашних экспериментов и наблюдений. Отметим, что некоторые задания из предложенной нами системы экспериментальных заданий могут выполняться только в присутствии или при помощи родителей.

Что касается оснащения «домашней лаборатории», то на основе анализа содержания самостоятельных исследований и экспериментальных заданий, содержащихся в учебных пособиях М.Д. Даммер и В.В. Хохловой, нами был оформлен перечень приборов, материалов и принадлежностей, необходимых для успешного овладения экспериментальными умениями, предусмотренными содержанием курсов «Физика 5» и «Физика 6».

В «домашней лаборатории» содержатся приборы, материалы и принадлежности, которые вполне могут быть собраны дома и не требуют, в большинстве своем, дополнительных материальных затрат. Кроме того, некоторые из них могут быть изготовлены самостоятельно, по соответствующим заданиям учителя, например рычажные весы и разновесы к ним.

Третье педагогическое условие – оказание методической поддержки учителю в вопросах интеграции экспериментальных заданий в пропедевтический курс физики.

Организуя научно-исследовательскую работу, мы учитывали, что деятельность учителя физики должна быть связана с формированием у учащихся 5–6 классов физических понятий и экспериментальных умений средствами экспериментальных заданий, поскольку овла-

дение навыками учебного познания в условиях раннего обучения физике будет более продуктивно сказываться при изучении основного курса.

Нами были рассмотрены различные программы курса физики в 5–6 классах: Н.И. Духленковой [6], Т.А. Назаровой и И.В. Яцевской [11], Г.Н. Степановой [12], А.Е. Гуревича, Д.А. Исаева и Л.С. Понтака [1], М.Д. Даммер и В.В. Хоховой [2, 3, 4, 5].

На территории Челябинской области обучение физике в 5–6 классах (если таковое присутствует) ведется по программам А.Е. Гуревича, Д.А. Исаева и Л.С. Понтака или М.Д. Даммер и В.В. Хоховой.

Основываясь на концепции естественнонаучного образования А.В. Усовой [12] и методике опережающего изучения физики в основной школе М.Д. Даммер, за основу построения системы экспериментальных заданий нами были взяты курсы «Физика 5» и «Физика 6», разработанные М.Д. Даммер и В.В. Хохловой [2, 4].

В целях оказания методической поддержки учителю в организации работы по проектированию современного урока физики с использованием экспериментальных заданий и задач нами был разработан практический семинар «Экспериментальные задачи и задания в пропедевтическом курсе физики» [8].

Совокупность рассмотренных нами педагогических условий способствует более успешной реализации разработанной нами структурно-функциональной модели процесса обучения физике учащихся 5–6 классов, основанного на выполнении экспериментальных заданий, что подтверждено во время проведения педагогического эксперимента.

Литература

1. Гуревич, А.Е. Физика. Химия. 5–6 кл. / А.Е. Гуревич, Д.А. Исаев, Л.С. Понтанк. – М.: Дрофа, 2007. – 191 с.
2. Даммер, М.Д. Физика 5: учеб. пособие для 5 класса / М.Д. Даммер, В.В. Хохлова. – Челябинск, 2008. – 117 с.
3. Даммер, М.Д. Физика 5: учеб. пособие по физике для учащихся 5 класса / М.Д. Даммер / под ред. А.В. Усовой. – Челябинск: ТОО «Версия», 2006. – 120 с.
4. Даммер, М.Д. Физика 6: учеб. пособие для 6 класса / М.Д. Даммер, В.В. Хохлова. – Челябинск, 2008. – 73 с.
5. Даммер, М.Д. Физика 6: учеб. пособие по физике для учащихся 6 класса / М.Д. Даммер / под ред. А.В. Усовой. – Челябинск: ТОО «Версия», 2006. – 120 с.
6. Духленкова, Н.И. Программа пропедевтического спецкурса по физике для учащихся 5–6 классов [Электронный ресурс] /

Н.И. Духленкова. – RusEdu: Информационные технологии в образовании (rusedu.info): [web-сайт]. 8.05.2011. – Режим доступа: <http://www.rusedu.info/Article801.html> (8.05.2011).

7. Кудинов, В.В. Дневник наблюдений и экспериментов по физике 5–6 класс: рабочая тетрадь / В.В. Кудинов, М.Д. Даммер. – Челябинск: РЕКПОЛ, 2011. – 72 с.

8. Кудинов, В.В. Экспериментальные задачи и задания в пропедевтическом курсе физики: учеб.-метод. пособие / В.В. Кудинов. – Челябинск: РЕКПОЛ, 2009. – 128 с.

9. Лернер, И.Я. Теория современного процесса обучения, ее значение для практики / И.Я. Лернер // Советская педагогика. – 1989. – № 11. – С. 10–17.

10. Максимова, В.Н. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе / В.Н. Максимова. – Л.: ЛГПИ, 1980. – 92 с.

11. Назарова, Т.А. Программа пропедевтического курса «Введение в физику и астрономию» [Электронный ресурс] / Т.А. Назарова, И.В. Ящевская. – Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» (festival.1september.ru): [web-сайт]. 8.05.2011. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/506618/> (8.05.2011).

12. Степанова, Г.Н. Физика. 5 класс / Г.Н. Степанова. – СПб.: СТП Школа, 2004. – 255 с.

13. Усова, А.В. Новая концепция естественнонаучного обучения / А.В. Усова. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2002. – 45 с.

14. Усова, А.В. Самостоятельная работа учащихся в процессе изучения физики / А.В. Усова, В.В. Завьялов. – М.: Высшая школа, 1984. – 96 с.

15. Яковлева, Н.О. Теоретико-методологические основы педагогического проектирования: монография / Н.О. Яковлева. – М.: Информ. издат. центр АТиСО, 2002. – 239 с.

НЕКОТОРЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ОЛИМПИАДАМ ПО ФИЗИКЕ В 7 КЛАССЕ В ШКОЛЕ С УГЛУБЛЕННЫМ ИЗУЧЕНИЕМ МАТЕМАТИКИ

ВОЗМИЛКИНА И.В.

Россия, г. Магнитогорск Челябинской обл.,
Средняя общеобразовательная школа № 56
с углублённым изучением математики

Мы часто задаём себе вопросы: «Что такое одаренность? Редкий ли индивидуальный дар или социальная реальность? Как относиться к одаренным детям? Требуют ли они специального изучения, подхода и развития?» И чем больше работаем в школе с углубленным изучением математики, тем с большей уверенностью отвечаем на последний вопрос «Да». Но дети не только одарены способностями в области математики и в области физики тоже. Иногда ребенок может не проявлять себя ни чем до начала изучения физики, а потом раскрывается с удивительной необычной стороны, он не филолог, он не математик, он – физик. К таким детям необходимо применять личностно-ориентированный подход.

Первые шаги к высокомотивированному ученику, к отысканию искры, которая горит в нем, начинается на уроке. Первоначальная моя задача состоит в том, чтобы своевременно выявить одаренность, увидеть в семикласснике желание творить, искать, трудиться над непознанным для него явлением. Ученик 7 класса любознателен, интересен, непосредствен. Важно поддержать этот интерес и увлечь, ненавязчиво, физикой. Важным аспектом в нашей деятельности с одаренными учащимися является организация и подготовка олимпиад по физике. Основная часть этой работы проводится на факультативных занятиях по программе факультатива «Подготовка к олимпиаде по физике». На факультативных занятиях я помогаю ребятам достичь математического уровня, необходимого для решения задач на всех этапах как городского тура олимпиад, так и областного. Отличительной особенностью подготовки к олимпиаде по физике является ее комплексность. Это не просто дополнительные занятия по углубленной программе. В отличие от других предметов, подготовка к олимпиаде по физике требует обязательного расширения и углубления знаний практически всех, изучаемых в школе разделов математики, занятий математической логикой, безусловного знания основ строения вещества, основ информатики, а также приемов развития памяти и методов за-

поминания. Организация занятий по подготовке учащихся к олимпиаде по физике опирается на следующие принципы:

- научности;
- учета индивидуальных способностей учащихся;
- доступности.

– основными методами обучения и формами проведения занятий являются:

- объяснительно-иллюстративный,
- частично – поисковый,
- исследовательский методы
- самостоятельная работа учащихся.

Именно решение задач по физике позволяет судить как о степени теоретической подготовленности учащегося, так и об уровне его логического мышления. Для учащихся седьмых классов, нами предлагаются следующие темы занятий: Научные методы познания окружающего мира и их отличия от других методов познания, роль эксперимента и теории в процессе познания природы, запись результатов измерений, таблицы и графики, Движение: равномерное, неравномерное, средняя скорость, давление, сила, масса, плотность, работа, мощность, энергия. Задания входящие в данные темы можно условно разделить на две категории. Первая уводит в условный мир идеализированных моделей: материальных точек, невесомых и нерастяжимых нитей, идеальных индуктивностей и емкостей и др. Задачи такого типа представляют собой своего рода головоломки, в которых непросто разобраться. Для их решения кроме хорошего знания законов физики нужно еще знать «маленькие хитрости», проявить изобретательность и смекалку, умение выбрать нетривиальный способ рассуждения (обычные же способы или нерациональны, или невозможны при использовании школьного математического аппарата). Например: «Букашка ползет вдоль оси Ox . Определите среднюю скорость ее движения на участке между точками с координатами $x_1 = 1,0$ м и $x_2 = 5,0$ м, если известно, что произведение скорости букашки на ее координату все время остается постоянной величиной, равной $c = 500 \text{ см}^2/\text{с}$.»; «Пассажир, опоздавший к поезду, заметил, что предпоследний вагон прошел мимо него за $t_1 = 10$ с, а последний – за $t_2 = 8$ с. Считая движение поезда равноускоренным, определите время опоздания»

Вторая категория – это задачи, приближенные к практике, родившиеся под влиянием физического эксперимента или при наблюдениях явлений природы. В таких задачах рассматриваются не идеализированные схемы, а реальные физические объекты. Зачастую они но-

сят оценочный характер и, по существу, являются небольшими физическими исследованиями, а их решение – прообразом научного поиска. Например: «Деревянный стержень подвешен на нити над сосудом с водой. При подъеме сосуда стержень погружается в воду сначала вертикально, затем наклоняется, а при дальнейшем подъеме остается горизонтальным. Объясните демонстрируемое явление»; «В стеклянную трубку с суженным концом набирают горячую воду примерно наполовину. Закрыв пальцем верхнее широкое отверстие, трубку вынимают из воды и поднимают суженный конец вверх. Из него вырывается струя воды (струя воды бьет до потолка). Объясните наблюдаемое явление». Также для достижения высокой результативности работы с одаренными детьми необходимо создать достаточные условия. Это необходимость наличия соответствующей современной материальной базы школы, использование информационной среды учебного учреждения. У нас в распоряжении есть цифровой лаборатория «Архимед», возможность использования сетевой работы в кабинете физики. Благоустроенность кабинета помогает при подготовке к олимпиадам проводить я особые задания, которые не просто сложнее, чем у остальных, а оригинальнее, актуальнее, ближе к жизни. На этом этапе предлагаются учащимся следующие темы экспериментальных работ и опытов:

- Измерить толщину тонких пластин алюминия.
- Как можно определить с помощью весов и полоски миллиметровой бумаги площадь тела неправильной формы.
- Как с помощью рычага и полоски миллиметровой бумаги найти приблизительное значение плотности жидкости.
- Исследовать, как изменяется сила трения покоя от формы тела, от рода вещества.

Также нами применяется система развивающих задач-минуток, которые предлагаю учащимся в качестве разминки на занятиях. На решение таких задач отводится не более 1 минуты и требуется обязательное подробное объяснение хода решения задачи. Например: «На какой угол Земля поворачивается вокруг своей оси за 1 секунду?» Для многих тем курса физики разработаны системы задач для домашней работы учащихся, включающие в себя качественные, расчетные, экспериментальные задачи с нарастанием уровня сложности. Например: «Из двух портов, расстояние между которыми l , одновременно выйдут два катера со скоростями v_1 и v_2 , направленными соответственно под углами α и β к прямой, соединяющей порты. Каково минимальное расстояние между ними?»; «Мячик бросают с земли вертикально вверх с начальной скоростью v_0 . Постройте график зависимости ско-

рости мячика от времени, считая удары о землю абсолютно упругими. Сопротивлением воздуха пренебречь».

Так как умение решать задачи всегда являлось одним из показателей нестандартного мышления ученика. Одаренные дети легко обобщают методы решения, принципы подхода к решению задач, что позволяет им эффективно решать нестандартные физические задачи. Сознание ребенка находится в стадии становления, и именно поэтому нужно следить за тем, чтобы творческий потенциал не был растрачен впустую, а лишь приумножался.

ОБУЧЕНИЕ ПО П.Я. ГАЛЬПЕРИНУ ВСЕГДА СОВРЕМЕННО**СИДОРИНА Т.В.**

Россия, г. Новосибирск,

Новосибирский университет экономики и управления

По мнению большинства отечественных ученых и педагогов, основными недостатками традиционного обучения выступают усредненный общий темп изучения материала; единый усредненный объем знаний; почти полное незнание обучающим хода усвоения обучающимися сообщаемых знаний; недостаточное стимулирование познавательной активности обучающихся; затрудненность самостоятельной работы обучающихся.

Совместно с Н.Ф. Талызиной П.Я. Гальперин реализовал на практике поэтапную теорию формирования умственных действий в процессе обучения. Исходными теоретическими постулатами послужили следующие положения, разработанные в отечественной психологии Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым:

– всякое внутреннее психическое есть превращенное, интериоризированное внешнее; сначала психическая функция выступает как интерпсихическая, затем как интрапсихическая;

– психика (сознание) и деятельность суть единство, а не тождество: психическое формируется в деятельности, деятельность регулируется психическим (образом, мыслью, планом);

– психическая, внутренняя деятельность имеет ту же структуру, что и внешняя, предметная;

– психическое развитие имеет социальную природу: развитие человеческих индивидов пошло не путем развертывания внутреннего,

наследственно заложенного видовым опытом, а путем усвоения внешнего общественного опыта, закрепленного в средствах производства, в языке;

– деятельностная природа психического образа позволяет рассматривать в качестве его единицы действие. Отсюда следует, что и управлять формированием образов можно только через посредство тех действий, с помощью которых они формируются [6].

П.Я. Гальперин поставил перед обучением принципиально новые задачи: описать любое формируемое действие совокупностью его свойств, подлежащих формированию; создать условия для формирования этих свойств; разработать систему ориентиров, необходимых и достаточных для управления правильностью формирования действия и избегания ошибок.

Концепция П.Я. Гальперина занимает особое место среди современных психологических теорий, так как ее отличает своеобразие и оригинальность в трактовке психического, в понимании предмета и метода психологической науки. Вклад П.Я. Гальперина в психологическую науку еще не оценен по достоинству, а его взгляды нуждаются в профессионально грамотном изучении.

Л.С. Выготский теоретически и экспериментально показал зависимость процесса развития от характера и содержания процесса обучения. «Обучение только тогда хорошо, когда оно идет впереди развития. Тогда оно пробуждается и вызывает к жизни целый ряд функций, находящихся в стадии созревания, лежащих в зоне ближайшего развития. В этом и заключается главнейшая роль обучения в развитии. Этим и отличается обучение человека от дрессуры животных» [1].

Л.С. Выготский, рассматривая проблему соотношения обучения и развития, говорил о разном содержании обучения и степени самостоятельности ребенка. П.Я. Гальперин различал три типа ориентировки по следующим основаниям: конкретная – обобщенная, полная – неполная, самостоятельно получаемая – данная в готовом виде. Особенностью первого типа учения является то, что оно не обнаруживает сколько-нибудь ясного отношения к умственному развитию. Умственное развитие не зависит от обучения, а наоборот, обуславливает его возможности. Учение по второму типу также не оказывает влияния на развитие. Лишь обучение по третьему типу обеспечивает «мощный развивающий эффект», за которым лежит, по мнению В.В. Давыдова, «формирование у учащихся абстракций и обобщений содержательного характера, усвоение ими теоретических знаний» [2, 4]. П.Я. Гальперин такой эффект третьего типа обучения объяснял его

нацеленностью на приобретение общего метода исследования объектов, на формирование нового способа мышления.

Разные подходы Л.С. Выготского и П.Я. Гальперина к проблеме соотношения обучения и развития не противоречат друг другу, а дополняют друг друга. Не случайно и П.Я. Гальперин и Л.С. Выготский приходят к единому мнению о решающем влиянии обучения на психическое развитие человека.

Метод планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий, предложенный П.Я. Гальпериным, позволил подойти к решению задачи управления познавательной деятельностью, которое помогает не только обеспечить иной ход усвоения знаний, но и раскрыть процесс образования и строение психической деятельности человека, т.е., говоря словами П.Я. Гальперина, обнаружить «синюю птицу» психологии, – собственно психологические механизмы, которые при традиционном подходе к психическим явлениям оставались неуловимыми.

П.Я. Гальперин выдвинул два источника движущих сил: 1) процесс обучения и 2) мотивы, интересы, потребности, т.е. аффекты [3]. По мнению П.Я. Гальперина, принципиальное значение в данном случае имеет положение А.Н. Леонтьева о том, что решающую роль в духовном развитии человека играет его собственная деятельность. «То, что непосредственно определяет развитие психики, – это развитие деятельности, как внешней, так и внутренней» [5]. Причем, на каждом этапе психического развития одни виды деятельности играют главную роль, другие, – подчиненную.

Эти взгляды позволили П.Я. Гальперину смоделировать систему обучения, которая называется «Теория поэтапного формирования умственных действий». Данная система обучения позволяет обучать чему угодно, обучать с заведомо надежным результатом, то есть обучение из стихийной деятельности, или частично упорядоченной, превращается в строгую точную процедуру.

Выделим главные принципы. Первым из них является то, что любое обучение есть обучение действию. Этот принцип очевиден при обучении двигательному, операционному навыку что-то непосредственно делать, визуализировать. Таким образом, обучение пониманию текстов, процессов, моделей, даже уверенности в себе – это обучение действиям. Поэтому следствием из данного принципа является положение о том, что обучающийся обучается только тому, что он делает. И чем качественнее эти познавательные действия, тем качественнее результат обучения.

В таком случае главное действие организации обучения – решить, какому действию обучающий собирается обучить и какому действию обучающийся собирается научиться, где это пригодится, то есть выявляется ориентировочная основа действия. Этим реализуется первый шаг, – создание мотивации обучаемого. Здесь происходит предварительное ознакомление с действием, с условиями его выполнения.

Вторым принципом является преобразование Предмета (то, что есть до начала действия) в Продукт (результат действия). Поэтому на втором шаге организации обучения происходит формирование действия в материальном виде, с развертыванием всех входящих в него операций. Обучающийся умственным действиям получает полную систему указаний и систему внешних признаков, на которые ему надо ориентироваться. Демонстрируется образец качества в выполнении действия.

Третий шаг – это обобщение только что выполненного действия, его глубокая вербализация, систематизация информации во внешней речи. Поэтому действие усваивается в форме, оторванной от конкретики, то есть, обобщенной.

На четвертом этапе действие также проявляется в обобщенном виде, однако его вербальное освоение и практическое проявление совершается без участия внешней речи, формируются действия во внутренней речи, все происходит молча. Это может быть письменное задание, решение задачи, выполнение модели схемы и т.д., обязательно молча. Для этого этапа характерно то, что после получения мыслительной формы действие начинает быстро редуцироваться, приобретая форму идентичную образцу, и подвергаясь автоматизации.

И вот наступает заключительный шаг, когда формируются действия во внутренней речи, переход внешних действий в глубокие свернутые процессы мышления. Этап интериоризации действий. Они становятся внутренним процессом, автоматизированным максимально, становятся актом мысли, ход которого закрыт, а известен только конечный «продукт» этого процесса. Этот шаг – основа выполнения задания повышенной сложности, самостоятельно, с полным пониманием сути процесса.

Таким образом, теория поэтапного формирования умственных действий явилась фундаментом разработанного Н.Ф. Талызиной нового направления – программирования учебного процесса.

Литература

1. Выготский, Л.С. Проблема культурного развития ребенка / Л.С. Выготский // Педология. – 1928. – № 1. – С. 58–77.
2. Гальперин, П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П.Я. Гальперин. – М., 1985. – С. 40.
3. Гальперин, П.Я. К вопросу об инстинктах у человека / П.Я. Гальперин // Вопросы психологии. – 1976. – № 1. – С. 28–37.
4. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М., 1996. – С. 264.
5. Леонтьев, А.Н. К теории развития психики ребенка / А.Н. Леонтьев // Проблемы развития психики. – М. – 1981. – С. 509–537.
6. Степанова, М.А. Предпосылки теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий: Л.С. Выготский и П.Я. Гальперин / М.А. Степанова // Вопросы психологии. – 2000. – № 6. – С. 91–95.

СИСТЕМА ОЦЕНКИ И КОНТРОЛЯ КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ СУБЪЕКТОВ СОХРАНЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

ВИНОГРАДОВА М.А., ИВАНОВА Н.В.

Россия, г. Череповец Вологодской обл.,
Череповецкий государственный университет

Важнейшей проблемой социального становления ребенка с точки зрения общества является проблема обеспечения успешной социализации подрастающего поколения. Одним из показателей успешности или неуспешности данного процесса выступает социальное здоровье, которое характеризуется степенью социальной адаптации человека в обществе, наличием предпосылок для его всесторонней и долговременной активности в социуме.

Существуют различные подходы к определению сущности понятия «социальное здоровье». Одни авторы отождествляют социальное здоровье с социальным благополучием, другие рассматривают его как результат гармоничного социального развития, третьи – как динамичное состояние и процесс развития оптимальной социальной активности. В целом, социальное здоровье определяется количеством и качеством межличностных связей индивида и степенью его участия в социальной жизни.

Особенности современной социализации (фактор ценностной нестабильности и быстрое изменение социальной ситуации развития, увеличение объема и характера информационного потока, в котором находятся дети, возрастающая роль образования и в связи с этим раннее обучение детей дошкольного возраста, обеднение и сужение разновозрастных связей в детском обществе, возрастающий детоцентризм современной семьи) негативно сказываются на социальном здоровье ребенка. В соответствии с этим, на современном этапе особенно актуальным становится поиск педагогических возможностей формирования и сохранения социального здоровья дошкольников и ранней профилактики его нарушений у детей на этапе дошкольного детства.

Проблема сохранения социального здоровья подрастающего поколения актуализирована во многих отечественных и зарубежных исследованиях (Г.Л. Апанасенко, Г.П. Артюнина, В.Ф. Базарный, И.И. Брехман, А.И. Бурханов, М.Я. Виленский, Н.А. Добротина, Л.И. Дурейко, Э. Дюркгейм, Ю.Ф. Змановский, Р.А. Зобов, Ю.П. Лисицын, Д.Н. Лоранский, М.И. Некипелов, Е.А. Овчаров, Т.Б. Сергеева, И. Соковня, Л.Г. Татарникова, В.Н. Ярская и др.).

Одним из приоритетных направлений в решении задач сохранения социального здоровья детей является подготовка социального окружения ребёнка к решению задач в этой сфере. Значимыми субъектами сохранения социального здоровья детей выступают родители, педагоги и будущие педагоги. Все это обуславливает необходимость внесения изменений в систему непрерывного образования, которые предполагают не только появление новых структурных компонентов, но и поиск возможностей для реализации процессов диверсификации и дифференциации в образовательном пространстве. При этом процесс подготовки должен быть максимально ориентирован на развитие субъектной позиции представителей окружения ребенка, отвечающих за сохранение его социального здоровья.

Субъектная позиция в сфере сохранения социального здоровья детей дошкольного возраста – динамичная личностная характеристика, отражающая мотивационно-ценностное отношение к проблемам сохранения социального здоровья детей, проявляющаяся в инициативности и активности в выборе стратегий и тактик решения профессиональных задач в данной сфере, а также ярко выраженной ответственности за результаты своей деятельности, основанной на рефлексии.

Таким образом, возникает объективная необходимость совершенствования системы профессионально-педагогической подготовки в вузе, ведущей к смещению акцентов в организации образовательно-

го процесса направленного на актуализацию субъектного опыта учащихся.

За время учебы в педагогическом вузе важно сформировать у студентов потребность в активной познавательной деятельности. Кроме того, у обучающихся следует развивать их творческую активность через процессы самостоятельного приобретения новых знаний, развития профессионального мышления и деятельности.

В связи с тем, что субъектами сохранения социального здоровья ребенка являются педагоги и родители, выбор технологии подготовки к данному виду деятельности предполагает дифференциацию в аспекте донесения информации. Реализация данного условия возможна при условии, если содержание подготовки строится на принципах модульности, а образовательный процесс реализуется не только через непосредственное взаимодействие, но и с использованием дистанционного обучения.

Форма обучения на расстоянии, когда «доставка» учебного материала и учебное взаимодействие педагога и обучающегося обеспечиваются с помощью современных технологических электронных средств, дает возможность оптимизировать и индивидуализировать процесс подготовки.

Дистанционное обучение обеспечивают максимально возможную интерактивность между обучаемым и преподавателем, обратную связь между обучаемым и учебным материалом, предоставляют возможность группового обучения.

В центре процесса дистанционного обучения находится самостоятельная познавательная деятельность обучаемого: он должен, прежде всего, научиться приобретать и применять знания, искать и находить нужные для этого средства и источники информации, уметь работать с этой информацией, владеть способами познавательной деятельности, которые могут применяться в дальнейшем в процессе сохранения социального здоровья дошкольников.

Дистанционная передача информации, построенная на принципах модульности, предполагает четкую постановку целей. Для того чтобы обучающемуся легче было проектировать собственный образовательный маршрут, то есть наполнять его содержанием того или иного модуля, вначале учащийся проходит входящий интерактивный контроль, по результатам которого ему выдается тот или иной комплект учебной информации структурированной следующим образом:

– теоретический блок, который включает в себя содержание учебной информации, например, подходы к пониманию сущности по-

нения «социальное здоровье», видеоматериалы, отражающие проблемную область;

– практический блок, включающий в себя задания и упражнения, позволяющие развивать практические компетенции в сфере сохранения социального здоровья детей;

– лабораторный блок, предполагающий практическое решение тех или иных профессиональных задач в сфере сохранения социального здоровья детей, например, проведение диагностики уровня социального здоровья детей;

– контрольно-рефлексивный блок, предполагающий выполнение учащимися тестовых заданий или контрольных практических ситуаций, связанных с решением проблем сохранения социального здоровья дошкольников;

– информационный блок, включающий в себя информационные ресурсы, например, ссылки в системе Интернет, электронные версии учебников, хрестоматии, глоссарий и т.д.

Адаптивность образовательного процесса предоставляет обучаемому возможность самому выбирать уровень сложности нового учебного материала, изменять его по мере усвоения, обращаться к электронным справочникам, словарям, пособиям.

Эффективное использование дистанционного обучения возможно не только в процессе передачи учебной информации, но и для осуществления контроля.

Контроль ориентирован на получение информации, анализ которой позволяет вносить коррективы в процесс подготовки субъектов сохранения социального здоровья детей дошкольного возраста и детей с ОВЗ. Эти изменения могут быть связаны с изменениями в проектировании содержания подготовки или форм взаимодействия с учетом контингента обучающихся (бакалавры, магистры), а также индивидуальных стартовых возможностей обучающихся, темпа их продвижения в обучении и т.п.

Таким образом, зависимость продуктивности формирования профессиональной компетентности от количества, качества, полноты, оперативности, глубины и объективности контроля выступает в качестве одного из важных принципов подготовки субъектов к решению задач в сфере сохранения социального здоровья подрастающего поколения.

Проектируя этап контроля в общей структуре формирования профессиональной компетентности, необходимо наделить его стимулирующим содержанием. Важно, чтобы контроль и оценка рассматривались с позиции взаимодействия в образовательном процессе, когда

контрольные мероприятия выступают не только источником информации для педагога, осуществляющего процесс подготовки, но средством развития рефлексии и собственно субъектной позиции самих обучающихся.

Система контроля и оценки ориентирована на логику (построена на основе логики) структурирования содержания модульной подготовки к исследуемому виду деятельности и заключается в единстве и взаимообусловленности таких дефиниций как: «Образовательный модуль» – «Учебная дисциплина». Данный механизм структурирования материала позволяет реализовать интеграцию развивающего обучения и самостоятельной поисковой деятельности обучающихся.

В процессе обучения первоначально предполагается проведение текущей аттестации в рамках учебных дисциплин. По каждому из образовательных модулей обучающиеся выполняют задания в рамках итогового контроля.

Итоговая аттестация по образовательной программе является завершающим этапом обучения. Технология построения итоговой аттестации связана со структурой образовательной программы, основанной на принципе нелинейности.

Основным объектом контроля выступает сформированность компетенций, определенных в рамках каждого модуля. Выполнение тех или иных заданий позволяет не только педагогу, но и самому обучающемуся оценить степень выраженности той или иной компетенции в общей системе готовности обучающихся к решению задач в сфере сохранения социального здоровья детей дошкольного возраста и детей с ОВЗ.

Систематизация контрольно-измерительных материалов осуществляется на основе видовой и уровневой дифференциации материалов, часть из которых предоставляется обучающимся дистанционно и предполагает прохождения самопроверки.

В качестве примера, можно представить уровневую дифференциацию заданий, выдаваемую обучающимся в дистанционном формате:

1 уровень – Раскрыть содержание принципов взаимодействия ДООУ и семьи на примере сферы сохранения социального здоровья детей дошкольного возраста и детей с ОВЗ

2 уровень – На основе просмотренного видеоматериала определить форму взаимодействия ДООУ и семьи в сфере сохранения социального здоровья дошкольников, определить цель и задачи мероприятия. Дать заключение об его эффективности для решения задач в сфере сохранения социального здоровья детей

2 уровень – На основе предложенных критериев и показателей субъектной позиции разработать уровни развития субъектной позиции воспитателя в сфере сохранения социального здоровья детей дошкольного возраста и детей с ОВЗ

2 уровень – Разработать презентацию для педагогов «Проблемы сохранения социального здоровья детей. Пути решения»

3 уровень – Подготовить презентацию «Педагогическое образование родителей в сфере сохранения социального здоровья детей», «Активные методы работы с педагогическим коллективом в повышении компетентности педагогов в сфере сохранения социального здоровья дошкольников»

3 уровень – Разработать критерии и показатели определения эффективности взаимодействия ДООУ и семьи в сфере сохранения социального здоровья детей и детей с ОВЗ

Уровень сложности и количество выполняемых заданий обучающийся выбирает сам, при этом заранее определяется минимальный объем заданий, который необходимо выполнить по каждому модулю, чтобы перейти на следующий уровень подготовки.

Итогом самоконтроля выступает заполнение учащимися рефлексивной карты, которая помогает определить «образовательные пробелы» и самостоятельно вернуться к изучению того или иного материала.

Пример рефлексивной карты представлен в таблице 1.

Таблица 1

Задание на рефлексию – карта самооценки по итогам изучения образовательного модуля «Взаимодействие субъектов сохранения процесса сохранения социального здоровья детей дошкольного возраста и детей с ОВЗ в условиях промышленного города»

Чему научился в процессе	баллы
– анализировать образовательное пространство сохранения социального здоровья детей д/в и детей с ОВЗ	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
– проводить теоретический анализ в проблемном поле «Взаимодействие в образовательном пространстве ДООУ в сфере сохранения социального здоровья детей дошкольного возраста и детей с ОВЗ»	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
– проводить структурный анализ системы взаимодействия субъектов в сфере сохранения социального здоровья детей	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
– выявлять субъектную позицию у педагогов и родителей в сфере сохранения социального здоровья детей	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
– проводить рефлексию собственной субъектной позиции в сфере сохранения социального здоровья детей и детей с ОВЗ в условиях промышленного города	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

– выявлять и анализировать стратегии, тактики стили общения и взаимодействия субъектов сохранения социального здоровья детей и проектировать оптимальные варианты взаимодействия	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
– выстраивать оптимальные тактики взаимодействия с разными субъектами сохранения социального здоровья детей на основе вербальной коммуникации	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
– разрабатывать алгоритм взаимодействия субъектов сохранения социального здоровья детей д/в и детей с ОВЗ в ДОУ	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
– Разрабатывать нормативно-правовые и методические документы и материалы по организации взаимодействия субъектов сохранения социального здоровья детей в ДОУ (положение о консилиуме, рекомендации по преодолению барьеров общения и т.д.)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
– проектировать образовательное пространство взаимодействия субъектов сохранения социального здоровья детей д/в и детей с ОВЗ в условиях промышленного города	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Чему еще я должен научиться _____

Представленный подход к проектированию контроля и оценки результатов подготовки субъектов сохранения социального здоровья детей дошкольного возраста и детей с ОВЗ позволяет осуществлять заданную стратегию индивидуализации и дифференциации, а также интегрировать процесс подготовки к исследуемому виду деятельности в общую систему подготовки педагогических кадров.

Внедрение модульной дистанционной технологии дифференцированной подготовки возможно в образовательном пространстве дополнительного профессионального образования педагогов, курсовой подготовки, а также в сфере педагогического образования родителей.

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ВЫБОРЕ ФОРМ, МЕТОДОВ И СРЕДСТВ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ

ЛЕОНТЬЕВА Л.А.

Респ. Татарстан, г. Нижнекамск, Нижнекамский филиал
Института экономики, управления и права (г. Казань)

Вхождение России в Болонский процесс и информатизация всех общественных институтов определили в качестве основной задачу формирования определенного круга компетенций, необходимых современному специалисту, в том числе и информационно-

коммуникационной. Информационно-коммуникационная компетенция определяется как способность и готовность индивида использовать в практической деятельности знания, умения и навыки применения информационно-коммуникационных технологий для поиска, хранения, обработки, создания и передачи информации, представленной в различных форматах.

Переход к «обучению через всю жизнь» определил пути модернизации системы образования, направленные на обеспечение динамичного и взаимосвязанного развития каждой ее системы. основополагающим принципом в системе непрерывного образования является преемственность.

В педагогической науке проблема преемственности в обучении исследуется уже много десятилетий. Преемственность в обучении определяется как согласованность и связь всех ступеней учебно-воспитательного процесса в различных типах учебных заведений, как по горизонтали, так и по вертикали [4, с. 17].

Процесс формирования информационно-коммуникационной компетенции предполагает выбор форм, методов и средств обучения в школе и вузе с применением информационно-коммуникационных технологий и с соблюдением принципа преемственности.

Как известно, школьный урок является основой классно-урочной системы обучения. В методике известны различные типы уроков. Они используются в зависимости от темы, места данного урока в учебном процессе, определены замыслом учителя и т.д. Условно все уроки можно разделить на традиционные и нетрадиционные. В школьном курсе обучения иностранному языку применяются следующие типы традиционных (урок усвоения новых знаний, совершенствования практических умений и навыков, закрепления знаний и др.) и виды нетрадиционных (урок-диспут, урок-турнир, урок-игра, урок-экскурсия, урок-КВН, урок-телемост, урок-аукцион, урок пресс-конференция, урок-квиз, урок-дискуссия, урок-поэзия, урок-мечта, урок-исследование, урок-расследование, урок-проект) уроков [1, с. 248–257].

Наибольшей эффективности в реализации преемственного обучения можно достичь, применяя парные и групповые формы организации учебной деятельности у школьников и индивидуальные и групповые – у студентов. При этом в школе применяются такие формы обучения, как лекция, дискуссия, конференция, консультации, факультативы, домашняя работа. В вузовском курсе обучения, кроме перечисленных, должны применяться: семинар, практикум, экскурсии, пресс-конференция, семинар-исследование, коллоквиум.

Преимственность в методах обучения может рассматриваться с позиции деятельности учителя и обучаемого. Суть соблюдения преимущественности в используемых методах преподавания состоит в:

- частичном или полном использовании ранее применяемых в школе приемов и методов;
- обращении к приемам и методам ранее усвоенной интеллектуальной и практической деятельности;
- постепенном усложнении приемов и методов передачи изученного материала, переходе к применению научных методов исследования.

Преимственность в использовании методов организации деятельности обучаемых проявляется в:

- установлении связи между ранее усвоенными и вновь усваиваемыми приемами теоретической и практической деятельности;
- использовании ранее усвоенных приемов мыслительной и предметной деятельности для познания нового материала;
- самостоятельном целенаправленном выборе оптимальных способов мыслительной и предметной деятельности для усвоения нового материала;
- осмыслении эффективности и осознании необходимости усвоения новых приемов теоретической и практической деятельности.

Методы обучения в информационно-коммуникационной предметной среде некоторым образом отличаются от традиционных. При использовании ПК в качестве инструмента деятельности учащихся снижается роль репродуктивных методов обучения, их заменяют проблемно-поисковые, призванные развивать творческую и познавательную активность учащихся. Методы обучения, применяемые в информационно-коммуникационных предметных средах, сгруппированы Е.Р. Кочелаяевой например, на традиционные (вербальные, наглядные, практические, активные) и инновационные (позитивного совершения ошибок; творчески проблемный; обратные связи через интенсивное социальное взаимодействие; исследование ролевых моделей; презентация идей и др. [2, с. 228].

А.В. Кобышева выделяет следующие методы обучения иностранному языку: коммуникативный (обучение на основе общения); игровой; использование опор (наглядный); групповой (групповое решение проблемы); проблемный (создание под руководством учителя проблемных ситуаций и активная самостоятельная деятельность учащихся по их разрешению); дальтон-план (сочетание обычных уроков в классе и самостоятельных занятий учащихся в предметных лабораториях); метод проектов (типы проектов: исследовательские, творче-

ские, ролево-игровые, информационные, практико-ориентированные); модульное обучение (разбивка материала на отдельные взаимосвязанные учебные элементы, каждый из которых представляет специально-разработанный и соответственно оформленный учебный вопрос); программированный метод (обучение на основе обучающих программ) [1, с. 223]. Т.С. Панина и Л.Н. Вавилова добавляют к перечисленным методам лекцию, синк-квест, дискуссию, мозговой штурм, игровой метод и кейс-метод [3, с. 16–102].

Соблюдение принципа преемственности предусматривает переход от методов обучения, часто применяемых в школе к методам обучения, преимущественно применяемым в вузе.

Изучение имеющихся классификаций методов обучения (Ю.К. Бабанский, А.К. Громцева, М.А. Данилов, Б.П. Есипов, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин), а также частных классификаций методов обучения информатике и иностранному языку в школе и вузе позволили нам подобрать методы обучения иностранному языку в информационно-коммуникационной предметной среде, способствующие преемственному формированию информационно-коммуникационной компетенции и сгруппировать их следующим образом.

В первую группу входят информационно-развивающие методы, которые подразделены на методы передачи информации в готовом виде и методы самостоятельного добывания информации. В школьном курсе обучения иностранному языку следует применять объяснение, демонстрацию, беседу, показ слайдов, самостоятельную работу с обучающей программой. В вузе, кроме перечисленных, возможно применение лекции, самостоятельной работы с книгой, работы с базами данных, работы с электронными образовательными ресурсами (ЭОР), виртуальной экскурсии.

Вторая группа методов, применяемых в процессе обучения в информационно-коммуникационной предметной среде, – репродуктивные методы. Их основной целью является передача и запоминание учебной информации. Из этой группы методов в школе применяются пересказ, упражнение по образцу, лабораторные работы по инструкции, упражнения из компьютерных обучающих программ и коммуникативный метод. В вузовском курсе оказались возможными работа с программными приложениями, упражнения на компьютерных тренажерах.

Из числа проблемно-поисковых методов в школе наиболее широко применяются следующие: проблемное изложение, веб-квест, дальтон-план проект, синк-квест, исследование ролевых моделей. Вузовское обучение предоставляет больше возможностей для примене-

ния данной группы методов, поэтому здесь применяются проблемное изложение, коллективная мыслительная деятельность, исследовательская работа, синк-квест, проект, решение задач (расчетно-вычислительных, проектно-графических, информационно-поисковых), исследование ролевых моделей, позитивное совершение ошибок.

Активные методы – более высокая ступень обучения. Они предполагают активизацию немалых интеллектуальных сил обучаемых. Как правило, эта группа методов применяется на этапе перехода к творческой деятельности. Из опыта непосредственной педагогической деятельности автора данной статьи следует, что в школе в основном применяются дидактическая игра, ролевая игра, деловая игра, дискуссия, мозговой штурм. Вузовский курс позволяет включить в учебный процесс следующие методы: анализ производственных ситуаций, деловая игра, тренинг (имитация профессиональной деятельности), мозговой штурм, кейс-метод, дискуссия, организационно-деятельностная игра, мозговая атака, презентация идей.

Одним из существенных элементов процесса обучения является проверка знаний, умений и навыков, приобретаемых учащимися. Разработка оперативной системы контроля, позволяющей объективно оценивать знания учащихся, выявляя имеющиеся пробелы и определяя способы их ликвидации, – одно из условий совершенствования процесса обучения. В связи с этим методы контроля знаний, умений и навыков были выделены в отдельную группу. Обучение в информационно-коммуникационной предметной среде сделало возможным применение в школе опроса (устного и письменного), сочинения, самостоятельной работы с компьютерной обучающей программой, компьютерного тестирования, пользование справочными материалами, консультацию. Кроме названных выше, в вузе применяются АСТ-тестирование, интернет-тестирование, зачет, экзамен.

Следует также отметить необходимость реализации горизонтальной преемственности в выборе методов обучения, т.е. постепенное внедрение более сложных методов.

Методы обучения требуют применения определенных средств обучения. Основные средства формирования информационно-коммуникационной компетенции можно подразделить на бумажные (учебник, книга для учителя, книга для чтения, грамматический справочник, словари, таблицы, газеты) и электронные образовательные ресурсы.

Основанием классификации электронных образовательных ресурсов является обязательное участие ПК в процессе обучения. На

этом основании электронные образовательные ресурсы можно разделить на следующие группы:

1) компьютерные учебные материалы (для обучения в локальной сети, в режиме офф-лайн), к которым относятся:

а) средства теоретической подготовки (компьютерные учебники, компьютерные обучающие системы, компьютерные обучающие программы по обучению отдельным аспектам иностранного языка – лингвистические, грамматические, делового общения). Примерами таких программ для школьников являются: «Triple play plus in English»; «English on holidays»; «Hello, America!»; «English Gold»; «Bridge to English»; «Reward»; «Talk Now»; «The Heinemann»; «TOEFL»; «WORLD TALK»; «Профессор Хиггинс»; «Мультилекс 2000» и др. В вузовском курсе обучения возможно применение следующих компьютерных программ: «English Platinum»; «WORLD TALK»; «Профессор Хиггинс»; «Английский шаг за шагом» (к учебнику Н.А. Бонка); «100% английский»; «Английский для бизнесменов»; «Английский язык для делового общения»; «Английский для чтения газет и журналов»; «Английский технический»;

б) специальные учебные ресурсы для обучения иностранному языку (электронные копии печатных изданий, интерактивные учебные ресурсы – интерактивные доски и т.п.); <http://ps.1september.ru/newspaper.php> – газета «1 сентября» с архивом с 1999 г.;

в) вспомогательные средства (компьютерные справочники, мультимедийные учебные издания, энциклопедии; видеофильмы, аудиоматериалы). Энциклопедия «Британника» (<http://www.britannica.com>) поможет в изучении страноведческого материала по различным, в том числе и англоговорящим, странам. Энциклопедия «Энкарта» (<http://encarta.msn.com>) поможет «посетить» различные страны, а также предоставит карты изучаемой страны. Мультимедийное пособие «Репетитор по английскому языку Кирилла и Мефодия» помогает в подготовке к сдаче экзаменов;

г) программные средства, предназначенные для закрепления умений и навыков учебной деятельности, осуществления самоподготовки и контроля успешности обучения (электронные словари, компьютерные программы-переводчики; компьютерные тренажеры);

2) образовательные ресурсы Интернет, которые включают:

а) образовательные сайты (обучающие каналы – Hello online!; международные образовательные центры по обучению российских студентов – <http://native-english.ru>);

б) аутентичные материалы с оригинальных сайтов англоговорящих стран (газеты, журналы, графические и аудиоматериалы). Приме-

рами электронных ресурсов аутентичных материалов могут служить следующие: www.mediainfo.com/emedial – он-лайновая газета, которую могут изучать студенты вузов во время занятий; специальные издания (по экономике) <http://economicstimes.indiatimes.com/articlelist/190309.cms> – «The Financial Times»; <http://www.nj.com/news/times/> – «The Times»; <http://www.ngrguardiannews.com/> – «The Guardian». Газеты «Moscow news» на сайте www.mn.ru/english/; «The New York Times» (<http://www.nytimes.com>); «Washington Post» (<http://www.washingtonpost.com>) могут изучать и студенты и школьники. Новые электронные публикации можно изучить также на сайте www.readyforfc.com. На портале <http://clickuk.ru> можно получить информацию о культуре Великобритании. Праздники в Великобритании и других англоговорящих странах содержательно и красиво описаны на сайтах: <http://www.mvisitbritain.com/>; <http://www.woodlands-junior.kent.sch.uk/customs/>; на порталах – <http://hem.passagen.se/farila/morsdage.htm> и <http://web.telia.com/>. Осуществить путешествие по штатам и городам США, ознакомиться с историей, культурой, образом жизни американцев можно на портале <http://www.infospace.com/info.USA/>. Перечисленные выше сайты, содержащие информацию по страноведению, могут быть использованы и в школе, и в вузе. Однако есть сайты, содержащие материалы узкой специфики. Так, например, на сайте <http://www.cambridge.org/elt/infotech> можно получить дополнительные учебные материалы к учебному пособию для пользователей компьютера «Infotech» на английском языке. Аутентичные материалы – примеры кейсов реальных компаний, задания, тесты по различным аспектам бизнес-образования можно найти на сайте <http://www.thetimes100.co.uk>;

в) интернациональные СМИ (радио, ТВ); (BBC, Deutsche Welle);

г) сайты международных издательств. В школьном обучении применяются он-лайн словари сайтов Megabook.ru; www.study.ru. Словари издательств Cambridge University Press, Longman, Macmillan были полезны для изучения и работы на всех этапах обучения ИЯ. Портал словарей <http://www.yourdictionary.com> содержит лингвистические и специальные терминологические словари английского языка. В настоящее время успешно развивается практика применения он-лайн словарей, однако технические возможности вуза в современных условиях несколько шире и он-лайн словари чаще используют студенты вузов. В основном эти словари имеют узконаправленную специфику (например: <http://www.lingvo.ru/lingvo/index.asp> – переводные он-лайн словари общелитературной лексики, словари компьютерной, юридической, медицинской, экономической терминологии, политех-

нический словарь; <http://www.webopedia.com/> – он-лайн словарь компьютерной терминологии Webopedia);

д) информационно-справочные, информационно-поисковые системы;

е) средства электронной коммуникации (чат, программы мгновенного обмена сообщениями; видео-, телекоммуникационные конференции; электронные доски объявлений);

ж) телекоммуникационные языковые проекты.

Таким образом, реализация преемственности процесса обучения предполагает установление преемственных связей в постановке целей и задач обучения, отборе содержания образования, выборе форм, методов и средств обучения в соответствии с целями и задачами обучения. Более успешному формированию информационно-коммуникационной компетенции в процессе обучения иностранному языку в школе и вузе способствует соблюдение и горизонтальной, и вертикальной преемственности. Методы обучения иностранному языку в информационно-коммуникационной предметной среде включают: информационно-развивающие, репродуктивные, проблемно-поисковые, активные и методы контроля, которые необходимо использовать с учетом реализации принципа преемственности.

Литература

1. Конышева, А.В. Английский язык: современные методы обучения / А.В. Конышева. – Мн.: ТетраСистемс, 2007. – 352 с.

2. Кочелаева, Е.Р. Компетентный подход в изучении информатики и ИТ / Е.Р. Кочелаева // Применение новых технологий в образовании: материалы XVI Международной конференции. – Троицк, 2005. – С. 227–228.

3. Панина, Т.С. Современные способы активизации обучения: учеб. пособ. для студентов вузов / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова. – М.: Академия, 2006. – 176 с.

4. Хведченя, Л.В. К вопросу о преемственности содержания обучения в системе «школа-вуз» / Л.В. Хведченя // Преемственность в обучении ИЯ в условиях взаимодействия культур: материалы республиканской научной конференции. – Гродно, 1998. – С. 17–20.

ТЕСТИРОВАНИЕ КАК ОПТИМАЛЬНЫЙ СПОСОБ ПРОВЕРКИ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ

ОСТРОЖНАЯ Е.Е.

Россия, г. Краснодар, Краснодарский кооперативный институт
(филиал Российского университета кооперации)

Качество обучения выявляется при проведении аттестации. В разных учебных заведениях аттестация проводится разными методами: формально по текущим оценкам практических занятий или с дополнительным опросом по всем темам (по карточкам). Как оценить знания слушателей дополнительного образования, например, курсов повышения квалификации? В настоящее время в нашей стране государство отказалось от сверхцентрализованного управления и контроля деятельности образовательных учреждений разного уровня, поэтому изменился социальный заказ к уровню образованности выпускников.

Направленность при аттестации на государственные образовательные стандарты предполагает измерение уровня образованности, получение объективных оценок уровня знаний, умений, навыков образовательных компетенций, что возможно на основе анализа тестов. Проблема аттестации студентов и слушателей курсов дополнительного образования с использованием тестовых технологий заслуживает особого внимания, так как уже в школе при проведении единого государственного экзамена (ЕГЭ) используются тесты.

Большинство преподавателей убедились, что тесты позволяют быстрее и легче получить результаты контроля знаний, причем они более качественные, чем при устном опросе. Круг задач, решаемых с помощью тестов, направлен на диагностику, используемую при аттестации. Проверка знаний с помощью тестов сложный, тонкий как в теоретическом, так и в методическом плане вопрос. Кроме того, это сложный психологический и организационный процесс.

В настоящее время в литературе по всем преподаваемым дисциплинам существуют тесты. Например, по дисциплине «Концепции современного естествознания» существует очень много тестов. Так как дисциплина предусматривает изучение концепций физики, химии, биологии, экологии и др., и, как правило, дисциплину преподает один преподаватель (он может быть химиком, биологом, экологом, физиком и т.д.), то и тесты составляются с уклоном той дисциплины, которую лучше знает преподаватель. Прочитав тесты по названной дисциплине, сразу можно сделать вывод, кто преподает. Какой дисципли-

ной больше увлекается преподаватель, по той дисциплине больше вопросов в тестах.

Обычно каждый преподаватель ведет занятия в пределах своей разработанной рабочей программы (согласно стандарту) и создаёт собственные на его взгляд качественные тестовые материалы. Чтобы правильно и компетентно составить тесты, каждый преподаватель должен приобрести некоторые знания в области тестовых систем и практической реализации их заданий.

В литературе выделено два основных критерия тестов. Первый связан с понятием измерения и соотнесен с понятием надежности. Второй – показывает способность теста обучить тому, что тестируемый должен изучать по замыслу автора, т.е. быть валидным. Различают четыре типа валидности: содержания, соответствия, прогноза, конструктора.

Первая показывает соответствие содержанию обучения и выражается определенными учебными элементами; вторая помогает установить степень соответствия результатов, полученных разными способами; третья позволяет вычислить взаимосвязь между данными, полученными в ходе ранее проведенного исследования и результатами, полученными позднее; четвертая – показывает, в какой мере полученные результаты соответствуют задуманной теоретической модели.

При создании тестов, кроме функциональной валидности, необходимо выполнение еще ряда очень важных требований: простота, определенность, однозначность.

При конструировании тестовых заданий необходимо выбрать тот вид заданий, который лучше всего соответствует цели, содержанию и условиям тестирования, и решить вопрос можно ли ограничиться в тесте одним видом задания или необходимо выбрать несколько.

Степень трудности теста определяется экспериментально после проверки результатов теста процентом студентов, выдавших верные ответы. Коэффициент селективности задания определяет взаимосвязь между решением этого задания и решением всех заданий теста. Он выражается с помощью коэффициента корреляции.

После создания тестового задания необходимо найти способ обработки его результатов. Наиболее интересной моделью обработки тестов, ориентированных на приведенные критерии, является модель Раша, которая допускает задания с различной трудностью: «Задания различной степени трудности и для тестируемых с разными способностями располагаются на шкале таким образом, чтобы эти два параметра позволяли в каждом конкретном случае сделать вывод о вероятно-

сти решения того или иного задания». Используя этот метод, можно сделать объективный вывод о компетенции тестируемого по количеству решенных задач, не обращаясь к выборке.

Иногда даже при наличии тестов имеются проблемы по их использованию. Так как группы студентов многочисленны, имеются проблемы, заключающиеся в создании большого количества вариантов каждого теста. Предоставление одного варианта порождает проблему списывания. Идеальный вариант тестирования – это предоставление каждому студенту отдельного варианта теста, что на практике затруднено.

Тестовый контроль используется как средство организации обратной связи, которая нужна для результативного контроля качества и управления обучением. На практике в большинстве случаев из-за перегруженности преподавателя контроль используется преимущественно для констатации уровня обученности.

Для полноценной коррекции знаний необходимо проводить тестирование по каждой изученной теме, на что ни сил, ни времени у преподавателя не хватает.

Компьютерное тестирование помогает решить эту проблему. После завершения тестирования компьютер может, кроме определения уровня обученности тестируемого, предоставить рекомендации по коррекции знаний (это может быть перечень задач, параграфов, дополнительной литературы, которые студент должен решить или прочесть для того, чтобы успешно пройти тестирование).

Однако не во всех учебных заведениях есть возможность проводить компьютерное тестирование из-за недостаточности компьютерной техники или не разработанности тестовой программы по преподаваемой дисциплине. Поэтому, тестирование проводится на бумажных носителях.

При этом возникают педагогические трудности, вызванные использованием значительного количества бумажных носителей с разными вариантами тестовых заданий и последующей проверкой правильности ответов.

Несмотря на педагогические трудности, технологии тестирования на настоящем уровне развития науки и техники являются самым эффективным методом оценки качества обученности студентов всех специальностей и направлений учебных заведений, в том числе и учебных учреждений дополнительного образования.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

СМИРНОВА А.А.

Россия, г. Санкт-Петербург, Государственное бюджетное
общеобразовательное учреждение школа № 519

Одним из приоритетных направлений развития образования, исходя из президентской инициативы «Наша новая школа», является включение в учебный процесс исследовательской деятельности школьников. Особенно это важно для развития творческих способностей сильных учащихся. Но в то же время, мышление не может быть продуктивным без опоры на прошлые знания. На важность большой подготовительной работы для собственно творческой, указывал П.Я. Гальперин, а С.И. Гессен писал об этом так: «Преждевременное превращение урока в творчество ведет не к воспитанию творцов, а к воспитанию дилетантов» [1, с.122]. Таким образом, наличие предметных знаний, умений и навыков на базовом уровне является необходимой составляющей для развития творческого мышления учащихся. В то же время, по мнению З.И.Калмыковой, сложные формы мыслительной деятельности легче формируются [2, с. 45]. Поэтому мы считаем, что следует придерживаться рекомендаций А. Фуше об удачном сочетании догматизма и эвристики при организации процесса обучения математики. Этого можно достичь, используя методику варьирования текстовых задач, при которой прямо на уроке, в совместной коллективной деятельности на заключительном этапе конструирования и решения цепочки взаимосвязанных задач возможно конструирование исследовательских задач, в ходе решения которых формируются элементы исследовательской деятельности (универсальные учебные действия).

Постепенность в нарастании сложности сконструированных задач в каждой цепочке позволяет активизировать работу даже слабых учащихся, создать для них доступный темп продвижения вперед, т.к. при решении каждой сконструированной задачи предполагается возврат к базовой задаче, решение которой уже усвоено учащимися и является сильным раздражителем. Исходя из учения И.П. Павлова об условных и безусловных рефлексах, при восприятии нового материала и при практическом использовании изученного, усвоенные ранее знания являются одним из сильнейших раздражителей, то важнейшим условием активизации мыслительной деятельности учащихся является умелое использование на уроке имеющихся знаний учащихся.

Международные исследования PISA выявили недостатки в знаниях российских школьников: неумение работать с противоречивой, неоднозначной, недоопределенной информацией. На важность такого рода задач для становления мышления школьников указывали в свое время Н.А. Менчинская, В.А. Крутецкий, Л.М. Фридман и др. К сожалению, в существующих учебниках такие упражнения встречаются крайне редко. Нами разработан седьмой прием варьирования текстовых задач: составляются задачи с недостающими (избыточными данными) [3, с. 35]. Технология составления задачи с недостающими данными проста: из обычной учебной текстовой задачи учитель убирает одно данное. Получается задача с недостаточным условием. Далее работа с задачей на уроке может быть построена следующим образом:

1. Доопределить условие задачи, используя субъективный опыт учащихся или ранее приобретенные знания.

2. Доопределить условие задачи, используя таблицы, графики, диаграммы.

3. Оставить задачу с неполными данными, т.е. получить исследовательскую задачу, т.к. она всегда будет иметь неоднозначное решение.

Рассмотрим работу с такими задачами третьим способом. Предварим составление задачи с неполными данными решением трех задач по вариантам (с использованием графической иллюстрации). Данный вид работы можно организовать в начальной школе при закреплении или повторении темы «Периметр и площадь прямоугольника».

Задача № 1.

Площадь прямоугольника 24 кв.см, а его длина 6 см. Найти периметр прямоугольника. Начертить такой прямоугольник, разбив его на квадратные сантиметры.

Задача № 2.

Площадь прямоугольника 24 кв.см, а его ширина 3см. Найти периметр прямоугольника. Начертить такой прямоугольник, разбив его на квадратные сантиметры.

Задача № 3.

Площадь прямоугольника 24 кв.см, а его ширина 2см. Найти периметр прямоугольника. Начертить такой прямоугольник, разбив его на квадратные сантиметры.

В ходе проверки решенных задач (проектирование полученных рисунков на экран), учитель акцентирует внимание учащихся на том факте, что действительно площадь каждого построенного прямоугольника состоит из 24 кв.см., а вот значение периметра изменилось. Если согнуть такие прямоугольники из проволоки, то на какой из них

потребуется больше проволоки, меньше проволоки? А нельзя ли построить еще один прямоугольник с заданной площадью? Каков будет его периметр?

В ходе предварительной работы учащиеся совершенствуют графические навыки, универсальные учебные действия: сравнения, выдвижения гипотезы, ее проверка через перебор значений, формулировки выводов на уровне правдоподобных рассуждений.

Далее формулируется задачи с неполными данными (убираем значение или длины, или ширины). В подготовленном классе можно дать сразу данную задачу без предварительного решения подготовительных задач.

Задача № 4.

Площадь прямоугольника 36 кв.см. Найти периметр прямоугольника.

Осуществляя перебор значений длины и ширины прямоугольника при заданной площади в конце решения можно оформить следующую таблицу.

Таблица 1

Значения треугольника

	Площадь	Длина	Ширина	Периметр
1	36	36	1	$(36+1)2=74$
2	36	18	2	$(18+2)2=40$
3	36	12	3	$(12+3)2=30$
4	36	9	4	$(9+4)2=26$
5	36	6	6	$(6+6)2=24$

В ходе вычислений школьники совершенствуют навыки вне табличного умножения и деления, закрепляют операции по применению формулы площади и периметра прямоугольника. Сравнивая значения периметров, учащиеся подмечают, что наименьшее значение периметра получено у квадрата. Учитель может сказать учащимся, что данный факт они смогут доказать в старших классах, а сейчас мы можем смоделировать, как использовать его в практической деятельности людей. Предположим, что фермер получил участок земли площадью 36 баров. Какой формы ему выгоднее получить этот участок, чтобы затраты на установку забора были минимальны? На дом можно дать аналогичную задачу, где значение площади прямоугольника 72 кв.см.

На следующем уроке, при проверке задачи возникнет проблема, т.к. ребята не смогут подобрать числовые значения для квадрата. Тогда учитель опять проектирует дальнейшую учебную деятельность, «приоткрывает дверь в старшую школу» и показывает, что такой квадрат существует, а сторона квадрата выражается корнем квадрат-

ным из числа $72 (\sqrt{72})$. Такие «экскурсы» в будущее и опережающее обучение благотворно влияют на развитие познавательного интереса младших школьников.

Рассмотрим восьмой прием варьирования (конструирование исследовательских задач).

При решении эвристических задач некоторые методисты (И.Я. Лернер, Ю.М. Колягин, В.А. Гусев др.) предлагают формулировать в ходе решения дополнительные эвристики (подзадачи); другие – использовать систему указаний-подсказок (К.К. Михайлова). Авторы рассматривают методику решения исследовательских задач, которые уже кем-то сформулированы и даны учащимся на уроке в готовом виде. Мы, используя метод варьирования текстовых задач, конструируем на завершающем этапе исследовательскую задачу, а все ранее решенные задачи играют роль подготовительных задач.

На заключительном этапе конструирования цепочки взаимосвязанных задач учитель в обычной учебной текстовой задаче изменяет одно числовое значение или изменяет зависимость так, чтобы в ответе задачи получился некорректный ответ, вступающий в противоречие с наличными знаниями учащихся. Рассмотрим применение этого приема при изучении темы «Нахождение дроби от числа и числа по его дроби» на заключительном этапе по формированию осознанных и прочных знаний при конструировании исследовательской задачи.

Задача (по данной схеме составить текст задачи и решить ее).

Всего – 32т

1 день – $\frac{3}{4}$

2 день – $\frac{2}{5}$

3 день – ост. ? 3) $32 - (24 + 9\frac{3}{5}) = (32 - 33\frac{3}{5})$ (т)

Решение задачи:

$$1) 32 \cdot \frac{3}{4} = 24(\text{т})$$

$$2) 24 \cdot \frac{2}{5} = 9\frac{3}{5}(\text{т})$$

Учитель обсуждает с учащимися полученный некорректный ответ, подводит учащихся к формулированию гипотезы, что задача не имеет решения, т.к. «неправильно» подобраны числа. Чтобы подобрать числа правильно, учитель предлагает вместо «неправильного» числа $\frac{2}{5}$ взять другое число, пусть это будет число a (в математике такое число, обозначенное буквой, называется параметром). На данном этапе целесообразно за «неправильное» число взять именно $\frac{2}{5}$, т.к. решение получается проще, нежели если за неправильное число взять число $\frac{3}{4}$. Так как неравенства с неизвестным учащиеся 6 класса решать не умеют, то задачу решают другим способом, при котором ограничения для параметра a найти проще. Тогда за два дня в частях вывезли $(\frac{3}{4} + \frac{3}{4} \cdot a)$ т. Значит, выражение $(\frac{3}{4} + \frac{3}{4} \cdot a)$ должно быть меньше всего количества, т.е. меньше 1, поэтому $\frac{3}{4} + \frac{3}{4} \cdot a < 1$. Обобщили реше-

ние задачи для случая: если в условии задачи оставить число $\frac{3}{4}$, а вместо числа $\frac{2}{5}$ взять число, меньшее $\frac{1}{3}$, то задача будет иметь решение. В результате работы над взаимосвязанными задачами школьники выполнили под руководством учителя этапы исследовательской деятельности: выдвижение гипотезы, проверка гипотезы, формулировка выводов на уровне правдоподобных рассуждений.

Но, к сожалению, уменьшение количества часов математики в основной и начальной школе, введение новых тем «Вероятность и статистика» часто не позволяют учителю в должной мере использовать элементы исследовательской деятельности на уроке, т.к. сформировать даже базовые предметные знания в обычных школах далеко не просто.

Литература

1. Гессен, С.И. Основы педагогики: введение в прикладную философию / С.И. Гессен. – М.: Школа–Пресс, 1995. – 447 с.
2. Отстающие в учении школьники: (проблемы психического развития) / под ред. З.И. Калмыковой, И.Ю. Кулагиной. – М.: Педагогика, 1986. – 201 с.
3. Смирнова, А.А. Формирование осознанных знаний учащихся на уроках математики девятилетней школы с помощью метода варьирования текстовых задач: пособие для учителя / А.А.Смирнова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2009. – 78 с.

ИЗУЧЕНИЕ ГЕОМЕТРИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В КУРСЕ МАТЕМАТИКИ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

ТЕРЕНТЬЕВА Л.П., КУЗЬМИНА М.В.

Россия, г. Чебоксары, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева

Геометрический материал в начальных классах изучается с целью развития у младших школьников пространственных представлений, ознакомления с некоторыми свойствами геометрических фигур, формирования практических умений, связанных с построением фигур и их измерением.

Основные задачи изучения геометрического материала в 1–4 классах заключаются в том, чтобы создать у детей четкие и правильные геометрические образы, развить пространственные представления, вооружить их навыками черчения и измерения, имеющими большое жизненно-практическое значение, и тем самым подготовить

учеников к успешному изучению систематического курса геометрии. Одной из важнейших задач также является развитие у младших школьников математического мышления, формирование приемов умственных действий через организацию мыслительной деятельности учащихся.

В настоящее время все «традиционные» и «альтернативные» программы по курсу математики в начальных классах предполагают значительно больше внимания уделять геометрическому материалу. Для того чтобы учитель мог познакомить учащихся с различными геометрическими фигурами (как плоскости, так и пространства), научить их правильно изображать геометрические фигуры, ему необходимо подобрать или разработать соответствующий дидактический материал для более полного формирования у младших школьников понятий о геометрических элементах в целом.

Таким образом, налицо противоречие между наличием разработанных методов и приемов формирования геометрических представлений и понятий и отсутствием системы заданий, которая способствовала бы формированию геометрических представлений и понятий у учащихся начальной школы. Отсутствие такой системы отражается не только на уровне сформированности выпускников начальной школы, но и учащихся среднего звена. С учетом этого мы определили следующую проблему.

Проблемой нашего исследования является выявление результативных педагогических условий эффективного формирования геометрических представлений и понятий у учащихся начальных классов. Решение данной проблемы составляет цель исследования.

Формирование геометрических представлений младших школьников – проблема сложная и многоаспектная, которая решается как в методике математики, так и в психолого-педагогической науке.

Психолого-педагогическое осмысление этой проблемы проводилось в работах Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Е.Л. Мельниковой, Н.Ф. Талызиной, Н.И. Чуприковой, Д.Б. Эльконина, Б.П. Эрдниева, П.М. Эрдниева, А.Э. Симановского, И.С. Якиманской и др.; методическое осмысление – в работах В.В. Афанасьева, А. В. Белошистой, В.А. Гусева, Л.Н. Ерганжиевой, М.И. Зайкина, Л.В. Занкова, Н.Б. Истоминой, В.А. Панчищиной, Н.С. Подходовой, Т.А. Покровской, М.А. Родионова, Г.И. Саранцева, Е.И. Смирнова, Т.Г. Ходот, И.В. Шадрина, И.Ф. Шарыгина и др.

Изучение геометрического материала в начальных классах является первым звеном сквозного курса геометрии. В начальной школе

геометрический материал в процессе обучения не выделяется в самостоятельный раздел, а идет в тесной связи со всем курсом математики.

На современном этапе развития математического образования существует множество различных подходов к формированию геометрических представлений младших школьников. Они основываются на принципах развивающего обучения (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, В.Н. Рудницкая, Д.Б. Эльконин и др.), идее развития пространственного мышления (Н.Б. Истомина), моделирования геометрических фигур (А.М. Пышкало), введении геометрических представлений на основе построенной системы начальных математических понятий (Л.Г. Петерсон), активном применении практических действий при обучении элементам геометрии (М.А. Бантова, Г.В. Бельтюкова, М.И. Моро и других).

По нашему мнению, современные программы для начальной школы не уделяют достаточного внимания данной проблеме. Подтверждение этого мы находим в психолого-педагогических трудах А.В. Белошистой, Н.С. Подходовой, М.В. Ткачевой, А.Н. Щиряковой и других. Действительно, в начальной школе, когда психологические особенности учащихся позволяют эффективно развивать их пространственное воображение, учебно-методические средства не используют эту возможность. А в средних и старших классах, когда изучение стереометрии подразумевает наличие у школьников элементарных навыков пространственного воображения, учителя сталкиваются с тем, что их ученики не умеют читать изображения пространственных фигур, а некоторые ученики не в состоянии определять соотношения между отдельными элементами изображения, мысленно изменять их взаимное расположение, расчленять фигуру на части или «склеивать» ее из имеющихся частей. Вот почему следует изыскивать всякие возможности и использовать любые резервы времени для развития пространственного воображения учащихся в течение всех лет обучения в начальной школе, как на уроках, так и во внеурочное время.

Это позволяет сделать вывод о необходимости усиления роли геометрического материала и геометрических методов в курсе математики начальной школы, т. е. придании начальному курсу геометрии большей самостоятельности как по содержанию и объему, так и по методам изучения, усиления внимания к изучению стереометрического материала, формированию элементарных пространственных представлений у учащихся.

Мы советуем при изучении геометрического материала в начальной школе, широко использовать разнообразные наглядные пособия. Это демонстрационные модели геометрических фигур, изготов-

ленных из цветного картона или плотной бумаги, плакаты с изображением фигур, чертежи на доске, электронные презентации, раздаточный материал (полоски бумаги, палочки различной длины, вырезанные из бумаги фигуры и части фигур и др.). Можно также с детьми изготовить наглядные самодельные пособия на уроках технологии.

Первые представления о форме, размерах и взаимном положении предметов в пространстве дети накапливают ещё в дошкольный период. В процессе игр и практической деятельности они манипулируют предметами, рассматривают, ощупывают их, рисуют, лепят, конструируют и постепенно вычленяют среди других свойств их форму. Поэтому при обучении в школе необходимо опираться на имеющийся опыт детей, уточнять и обогащать их представления.

В ходе нашего исследования и обобщения опыта педагогов по данной теме нами разработаны следующие методические рекомендации:

1. Процесс изучения геометрического материала в начальных классах должен представлять собой последовательную, целенаправленную и систематическую работу. Поэтому каждый учитель должен знать основные критерии отбора геометрического материала.

2. Важное место в изучении геометрии занимают пространственные образы, отражающие отношения и свойства реальных вещей. Поэтому изучение геометрического материала в начальных классах следует осуществлять так, чтобы этот материал составил нечто цельное, законченное и играл самостоятельную роль.

3. Необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей, уровень развития их познавательных процессов. Для этого учитель должен знать уровни геометрического развития и присущую им логическую и геометрическую терминологию, символику, глубину логической обработки изучаемого геометрического материала.

4. Обучение геометрии должно быть наглядным, что даёт возможность оперировать предметными моделями геометрических объектов, выявлять геометрические факты методами физического эксперимента наряду и наравне с экспериментом мысленным.

5. Необходимо дополнительно расширять геометрические задания и упражнения, представленные в учебниках математики, большим числом специальных заданий развивающего характера, заданиями, требующими применения полученных знаний, умений, навыков в новых условиях. В процессе их выполнения развивается познавательная самостоятельность детей.

Литература

1. Белошистая, А.В. Методика обучения математике в начальной школе / А.В. Белошистая // Методика обучения математике в начальной школе: курс лекций: учеб. пособие для студентов высш. пед. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 455 с.
2. Ефимов, В.Ф. Об изучении элементов стереометрии в начальном курсе математики / В.Ф. Ефимов // Начальная школа. – 2000. – № 2. – С. 53–55.
3. Методика обучения геометрии : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Гусев, В.В. Орлов, В.А. Панчишина и др.; под ред. В.А. Гусева. – М.: Академия, 2004. – 368 с.
4. Шадрина, И. В. Принцип построения системы обучения младших школьников элементам геометрии // Начальная школа. – 2001. – С. 37–46.
5. Шереметьева, О.В. Предметно-методическая подготовка учителей к организации геометрической деятельности младших школьников / О.В. Шереметьева // Начальная школа. – 2008. – № 1. – С. 86–94.

ПРОБЛЕМА СОЗДАНИЯ КУЛЬТУРНО–ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГТ

ЯКОВЛЕВА Г.В.

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

Современное дошкольное образование все более начинает осознаваться как сложный культурный процесс, как личностно-ориентированная культурная деятельность. Система дошкольного образования рассматривается как система условий для личностного становления, культурного саморазвития ребенка-дошкольника. Дошкольное образовательное учреждение как институциональная форма организации системы образования сохраняет эту особую сущностную характеристику. Это означает, что сегодня главным направлением построения и развития любого дошкольного образовательного учреждения является создание условий для культурного развития воспитанника, создание культурно-образовательной среды.

Идея формирования культурно-образовательного пространства как условия обучения, воспитания дошкольников имеет объективную обусловленность.

Новые задачи ДОУ, введение Федеральных требований к структуре и условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования, социокультурные процессы, связанные с гуманизацией, гуманитаризацией дошкольного образования, развертывание информационного пространства являются также факторами, которые надо учитывать при выборе путей организации культурно-образовательного пространства. При этом думается, что культурно - образовательное пространство не может быть четко и однозначно описано, так как оно объективно обладает высокой степенью неопределенности: оно априори должно быть избыточным и многовариантным, что обеспечивает свободное развитие, а, следовательно, осуществление подлинно гуманистического образовательно-воспитательного процесса.

Многочисленные исследования последних лет свидетельствуют о все возрастающей приверженности авторов к термину «пространство»: единое образовательное пространство, воспитательное пространство, культурно-образовательное пространство, пространство детства и т.д. (С.К. Болдырева, Н.Л. Селиванова, Е.В. Бондаревская и др.). Каждый из терминов представляет собой реально существующий феномен, включающий в себя определенный перечень элементов, характеризующий ту или иную сферу человеческой деятельности.

В настоящее время понятие «образовательное пространство» вводится в категориальный аппарат педагогики, глубоко исследуются различные его аспекты (М.Я. Виленский, В.И. Гинецианский, В.Я. Конев, Е.В. Мещерякова, В.И. Панов, В.И. Слободчиков, И.Г. Шендрик и др.). Под образовательным пространством многими психологами, педагогами понимается система, включающая в себя следующие структурные элементы: совокупность применяемых образовательных технологий, внеучебная работа, управление учебно-воспитательным процессом; взаимодействие с внешними образовательными и социальными институтами.

Осмыслению сути категории «культурно-образовательного пространства» способствует анализ теоретического обоснования данного феномена. Категория «культурно-образовательное пространство» выступает объектом анализа в педагогике, в пограничных областях взаимодействия педагогики и философии, педагогики и культурологии, социологии и философии и т.д.

Обозначенный термин интегрирует весьма сложные междисциплинарные теоретические проблемы – культура и образование. В самых авторитетных курсах, посвященных исследованию культуры и образования, проблематика их пространственной организации прак-

тически отсутствует. В связи с тем, что культурно-образовательное пространство охватывает феномены «культура» и «образование», то в исследовании культурно-образовательного пространства использовались основные подходы и концепции культуры, которые сложились в современном отечественном социогуманитарном знании. Среди них теоретические работы В.С. Библера, М.М. Бахтина, Л.С. Выготского, Н.З. Чавчавадзе и др.

Другую группу образуют фундаментальные работы, посвященные проблемам философии образования (Н.Б. Крылова, Е.Г. Осовский, В.С. Швырев и др.). Изложенные в них концепции, идеи позволяют исследовать, раскрывать место и роль образования в обществе, понять фундаментальные основания культуры, ценностные ориентации человека как субъекта и носителя культуры.

Анализ литературы по данной проблеме показывает, что культурно-образовательное пространство образовательного учреждения как совокупность ценностей и образцов успешного решения жизненных задач служит источником развития личности, общности детей. Это особым образом организованная социокультурная и педагогическая среда, стимулирующая развитие и саморазвитие каждого включенного в нее индивида (в нашем случае – ребенка дошкольного возраста), это система условий для личностного и творческого развития детей и педагогов – всех субъектов образовательного процесса, это среда развития и воспитания личности.

Культурно-образовательное пространство является предметом исследования Н.Н. Гладченковой, И.М. Ничипуренко, Н.Н. Усатой и др.

Культурно-образовательное пространство – развивающаяся целостность, структурные элементы которой используются субъектами образовательного процесса для освоения и трансляции гуманистических ценностей. Модель культурно-образовательного пространства как развивающейся целостности включает в себя:

- пространственно-семантический компонент: архитектурно-эстетическую организацию жизненного пространства дошкольников (архитектура зданий, дизайн интерьера и т.д.), символическое пространство учреждения (различные символы, настенная информация и т.д.);

- содержательно-методический компонент: концепции обучения, воспитания, учебные программы, планы, методические и дидактические пособия и т.д.; формы и методы организации образования (непосредственно образовательная деятельность, дидактическая игра, экскурсия и т.д.);

– коммуникационно-организационный компонент (особенности субъектов образовательной среды – распределение статусов, ролей, национальные, половозрастные особенности воспитанников, педагогов, их ценности, установки, стереотипы; коммуникационная сфера – стиль общения (переход на модель личностно-ориентированного взаимодействия взрослого и ребенка), пространственная и социальная плотность среды субъектов образования, степень скученности; организационные условия – наличие творческих групп педагогов, инициативные группы родителей и т.д.).

Модельное представление культурно-образовательного пространства позволяет обозначить основные направления проектирования, развития, управления им: развитие предметно-пространственной среды учреждения как развивающей среды; содержание и организация образовательного пространства (обогащенного, наукоемкого); развитие межличностных свойств, отношений, культуры общения (организация общения, обучение ему и корректировка отношений).

Сегодня культурно-образовательная среда ДОО рассматривается как условие перехода на ФГТ.

Стандартизация в системе дошкольного образования нормирована приказом Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 23 ноября 2009 г. N 655 «Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования» и Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 20 июля 2011 г. N 2151 г. Москва «Об утверждении федеральных государственных требований к условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования».

Интегративным результатом реализации указанных требований является создание развивающей образовательной среды:

– обеспечивающей духовно-нравственное развитие и воспитание детей; высокое качество дошкольного образования, его доступность, открытость и привлекательность для детей и их родителей (законных представителей) и всего общества;

– гарантирующей охрану и укрепление физического и психологического здоровья воспитанников;

– комфортной по отношению к воспитанникам (в том числе с ограниченными возможностями здоровья) и педагогическим работникам.

Особую значимость приобретает организация культурно-образовательного пространства ДОО для детей дошкольного возраста. Создание культурно-образовательного пространства детского сада да-

ет возможность действовать на объективные обстоятельства жизни детей и на субъективную основу их личности. Детский сад – это культурно-социальная плацента для каждого дошкольника, где формируется и отрабатывается его социальный опыт. В этом пространстве дети учатся воспринимать сложные жизненные явления, у них сглаживаются проявления социальной и материальной стратификации, формируется гуманистическая направленность. Культурно-образовательное пространство ДОО ограждает дошкольников от асоциальных влияний, формирует навыки духовного противостояния им. Оно является средой для свободного выбора действий, оценок, отношений, обеспечивает им чувство защищенности, что во многом определяется личностью учителя, его образом жизни. В культурно-образовательном пространстве дошкольник осваивает систему ценностей, норм, стереотипов общества, у него складывается система внутренних регуляторов, привычных форм поведения. В нем он не просто адаптируется к жизни, к социальной среде, а является творцом своей жизни, преобразует себя, самореализуется.

В чем же состоит отличие и характерные особенности культурно-образовательной среды дошкольного образовательного учреждения? В ней условно мы выделяем учебно-развивающую среду ДОО, воспитательную среду в рамках самого образовательного процесса и среду для дополнительного образования дошкольников.

Учебно-развивающая среда ДОО является основным источником познавательной, культурной информации для ребенка. Дошкольный возраст является сензитивным периодом для восприятия информации в стенах образовательного учреждения. Затем рейтинг этой среды снижается.

Воспитательная, досугово-развивающая среда очень привлекательна дошкольников. Дети активно включаются в жизнь группы, детского сада; любят объединяться, сообща участвовать в творческой деятельности, проявляют интерес к общению со сверстниками и взрослыми, к творческим объединениям, кружкам.

Данные компоненты культурно-образовательного пространства представляют педагогически организованные среды.

На эти компоненты культурно-образовательного пространства ДОО влияют внешняя социальная образовательная среда, массово-коммуникационная среда, среда семейная, среда возрастного общения, культуросозидательная среда просветительских учреждений.

Создавая условия для развития личности дошкольника в процессе освоения культурных образцов жизни, учитывая и протраивая культурно-образовательное пространство, ДОО способно формиро-

вать тип своей жизнедеятельности, влияющий на образование воспитанников, их интересы, а также корректировать профессиональную деятельность педагога.

При изучении, моделировании, выстраивании культурно-образовательного пространства ДООУ должна быть, прежде всего, учтена специфика микрорайона, в котором оно находится. Материалы различных исследований показывают, что в городе выделяются несколько регионов, которые обуславливают среду жизнедеятельности образовательного учреждения:

а) центр с богатыми культурно-образовательными традициями, научными учреждениями;

б) большие микрорайоны, на их территории находятся предприятия, определяющие всю социально-культурную среду;

в) спальные микрорайоны, где образовательные учреждения – единственные центры культурной жизни;

г) микрорайоны с преобладанием частного сектора и отсутствием культурного окружения, население в них ориентировано на труд в подобном хозяйстве;

д) новостройки, в которых отсутствует или недостаточно развита инфраструктура досугово-развивающих и культурно-просветительских учреждений.

Необходимым условием развития культурно-образовательной среды образовательного учреждения является использование ресурсов социального партнерства. Партнёрство в системе образования существенно расширяет возможности культурно-образовательной среды для самореализации ребенка. В образовании наиболее значимыми партнёрами являются семья, школа, учреждения дополнительного образования разной ведомственной принадлежности, общественные организации, промышленные организации, бизнес-структуры, то есть представители всех трёх секторов общества.

Педагогическое сопровождение ребенка в системе дошкольного образования, которое обеспечит максимальную самореализацию личности в процессе обучения и воспитания – сложная педагогическая проблема, решить которую можно лишь в том случае, если объединить ресурсы всех субъектов образовательного процесса, создать определённую систему взаимоотношений.

Как известно, любая система состоит из отдельных компонентов и имеет сложную структуру, внутрисистемные связи, отношения, которые порождают новое качественное состояние системы. Система объединяет представителей различных социальных институтов (со-

обществ-партнёров) с целью решения организационно-педагогических задач:

- взаимодействие и объединение партнёров-сообществ, участвующих в воспитательно-образовательном процессе (родители, воспитатели, педагоги дополнительного образования, представители сообществ-партнёров);

- реализация основных направлений, форм и содержания деятельности (научно-методическое, организационно-управленческое, материально-техническое и др.);

- наличие определённого уровня готовности партнёров к взаимодействию (опыт решения данной проблемы, сотрудничество с различными партнёрами с целью повышения качества образовательного процесса, стремление к повышению педагогического мастерства и др.);

- наличие команды партнёров, обсуждение ресурсов каждого партнёра и ожидаемых результатов совместной деятельности.

Таким образом, проблема проектирования и развития культурно-образовательной среды дошкольного образовательного учреждения сегодня как никогда становится актуальной, решение данной проблемы обеспечит новый этап в жизни дошкольного образования – переход на ФГТ.

Литература

1. Соколова, Л.Б. Меняющееся образование в меняющемся мире / Л.Б. Соколова // Вестник ОГПУ.– Оренбург: ГОУ ВПО ОГПУ. – 2008. – № 2(52). – С. 124–129.

2. Герасимов, Г.И. Культурно-образовательное пространство: сущность и реалии становления: монография / Г.И. Герасимов, Л.Н. Павленко. – Ростов-н/Д, 2003. – 456 с.

3. Веряев, А.А. От образовательных сред к образовательному пространству: культурологический подход к проблеме / А.А. Веряев, И.К. Шалаев // Педагог: наука, технология, практика / [БГПУ и др.]. – Барнаул, 1998. – № 2. – С. 23–31.

УМК И ЭЛЕКТРОННОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА

ДМИТРИЕНКО Т.И.

Россия, п. Рощино Челябинской обл.,
Муниципальное общеобразовательное учреждение
Роцинская средняя общеобразовательная школа

Предпрофильная подготовка учащихся основной школы является актуальной внеурочной деятельностью. Уже несколько лет мною проводится предпрофильный элективный курс «Химия в быту», к которому разработан УМК (таблица 1) с использованием информационных технологий и пакета программ MS Office.

Таблица 1

Каталог элементов УМК к элективному курсу «Химия в быту»

№	Названия	Форма хранения	Форма использования
1	Нормативные документы по организации предпрофильного обучения	Электронная (*.doc)	Электронная (*.doc)
2	Программа элективного курса «Химия в быту»	Электронная (*.doc)	Печатная
3	Тематическое планирование элективного курса «Химия в быту»	Электронная (*.doc)	Печатное авторское
4	«Химия в быту» учебное пособие для учащихся и учителя	Электронная (*.doc)	Брошюра авторская
5	«Лабораторные работы», сборник инструкций для учащихся	Электронная (*.doc)	Брошюра авторская
6.	Рабочая тетрадь для учащихся	Электронная (*.doc)	Брошюра авторская
7	Конспекты уроков	Электронная (*.doc)	Печатные авторские
8	Электронные материалы к урокам	Электронная (*.ppt)	Электронная (*.ppt) авторская

За основу элективного курса взята программа из методического журнала и скорректирована в соответствии с локальными нормативными документами. Затем разработано тематическое планирование (таблица 2) с учетом организации занятий в активном и интерактивном режимах.

Таблица 2

Элемент тематического планирования элективного курса

№ п/п	1
Тема занятия	Введение. Уроки безопасности в быту
Изучаемые вопросы	Действие на организм бытовых химикатов (раствор аммиака, уксусная кислота, перманганат калия, бытовой газ, угарный газ, инсектициды, растворители, лакокрасочные материалы и т.п.). Яды и противоядия, класс опасности. Первая помощь при отравлениях и ожогах
Эксперимент	Накладывание повязок на места порезов

Ведущий метод и форма организации обучения	Эвристический (частично-поисковый) Групповая форма
Результаты занятия и д/з	Карточки « Об этом забывать нельзя» д/з Кусочки ткани с пятнами разной природы
ЦОР	ОБЖ 5-11 БЭНП [ЭУИ]- Москва. Министерство образования РФ ГУ РЦ ЭМТО «Кирилл и Мефодий», 2003. Презентация на основе ЭУИ и Интернет-ресурсов «Уроки безопасности в быту»

Для интенсификации работы составлены три брошюры (таблица 1), которые используются учащимися, как на уроках, так и дома.

Особое место занимают электронные материалы, представленные Интернет-ресурсами, электронными учебными изданиями (ЭУИ) и авторскими презентациями. Создание электронных материалов (Power Point) к урокам – это увлекательный творческий процесс. Вся работа начинается с плана урока, исходя из которого, определяется потребность в наглядности. На слайдах размещаются необходимые рисунки, фото, таблицы, формулы, уравнения реакций, схемы химических опытов соответствии с последовательностью изучения материала на уроке. Для создания проблемной ситуации на одном из первых слайдов помещаются вопросы, например «Зачем люди готовят пищу?», а в целях закрепления наиболее важных моментов темы на последнем слайде могут размещаться контрольные вопросы. Если учащиеся затрудняются ответить на какой-либо вопрос, то учитель, используя специальную управляющую кнопку с гиперссылкой, возвращает тот слайд, где есть сведения для правильного ответа. Количество и качество слайдов к каждому занятию таково, что учителю предоставляется возможность использования разных форм организации обучения и урока.

Элективный курс предполагает проведение эксперимента и при его организации можно также использовать компьютер. Например, практическая работа «Затвердевание цемента и гипса» проводится с использованием электронного учебного издания «Практикум по материаловедению для строителей-отделочников» – [ЦОР] Москва. МО РФ, ГУ РЦ ЭМТО, ЗАО «Новый диск». Каждый ученик работает индивидуально с информационным объектом «Изучение времени схватывания гипса при различных условиях», который состоит из двух

частей: а) видеофильм с объяснением; б) виртуальная практическая работа. Он может неоднократно просмотреть видеофильм и вернуться к любому этапу работы. В другом варианте урока используется только видеофильм, файл с которым вставляется в презентацию учителя, а практическая работа проводится реально в кабинете химии.

Весь накопленный материал удобно разместился в версии для Web, созданной с помощью программы «Конструктор сайтов». Этот продукт можно хранить на компьютере или CD-диске, в него легко вносить изменения и дополнения. С ним может работать как учитель, так и ученик.

Применение электронных материалов обеспечивает динамичность, наглядность, более высокий уровень и объем информации по сравнению с традиционными методами. Необходимо понимать, что компьютер – это только одно из средств достижения целей, которое обогащает учебный процесс и создает новую культуру педагогического общения.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ОСНОВЕ МЕТОДА АНАЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

ЕРШОВА И.А.

Россия, г. Калининград,
Балтийский федеральный университет им. И. Канта.

На протяжении истории развития образования как системы передачи знаний шли поиски механизма воздействия на ученика, при котором цель достигалась наиболее оптимальным способом. Эти поиски шли как на уровне философского осмысления, так и на уровне дидактической адаптации. Однако, каким бы путем ученые не шли к поиску ведущих принципов обучения, очевидным была связь образования, а в нем и обучения, с духовной культурой человечества.

Связь образования с культурой признавали Кант, Гегель, Руссо, Песталоцци. Однако впервые дидактические принципы, то есть правила, которыми должны руководствоваться учителя, чтобы реализовывать общественно значимые образовательные цели, были систематизированы в работах чешского педагога-просветителя Я.А. Коменского [1, с. 93]

Процесс обучения – это особый вид человеческой деятельности, это специфическая социально-педагогическая система, а любая система основывается на каких-то общих положениях, которые и называются принципами. Дидактические принципы являются определяющими при отборе содержания образования, при выборе методов и форм обучения и т.п.

Дидактические принципы отражают взаимосвязи в теоретическом и практическом обучении между целью, содержанием, методами, формами организации, средствами и результатами обучения: между различными частичными процессами преподавания и учения; между воспитательной и трудовой деятельностью; между различными звеньями или этапами обучения и между педагогическим и трудовым процессами; между руководством учебным процессом и самостоятельностью учащихся; между коллективным развитием и развитием каждого учащегося в отдельности и др. «Дидактические принципы в реальном процессе обучения действуют как система, то есть как совокупное проявление всех принципов в учебном процессе в целом и в каждом его компоненте, на протяжении всего обучения и в каждый конкретный момент его осуществления» [2, с. 104].

В методике обучения иностранным языкам существуют различные подходы к определению принципов обучения. В своей статье, посвященной современным принципам коммуникативного обучения иностранным языкам, Р.П. Мильруд подчеркивает: «Коммуникативное обучение иностранным языкам представляет собой преподавание, организованное на основе заданий коммуникативного характера. Коммуникативно-ориентированное обучение имеет целью научить иноязычной коммуникации, используя все необходимые для этого (необязательно только коммуникативные) задания и приемы» [3, с. 32].

Р.П. Мильруд формирует следующие принципиальные положения по коммуникативно-ориентированному обучению иностранным языкам:

1. Деятельностная сущность коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам осуществляется через «деятельностные задания» (activities). Они реализуются с помощью методических приемов (techniques) и создают упражнения (exercises).

2. Деятельностные задания для коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам строятся на основе игрового, имитационного и свободного общения.

3. Деятельностная сущность коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам реализуется в положении «здесь и теперь» («here and now»).

Данная формулировка была впервые предложена Ф. Перлзом в так называемой гештальт-терапии. Положение «здесь и теперь» осуществляется, если на уроке:

- создаются условия для речемыслительного творчества учащихся;
- процесс иноязычного речемышления осуществляется непосредственно в момент развития речевой ситуации;
- иноязычное общение представляет собой спонтанный опыт.

Принципиальное положение – деятельностная сущность коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам реализуется в условиях гуманистического подхода к обучению. При таком подходе создаются положительные условия для активного и свободного развития личности в деятельности. В общем виде эти условия сводятся к следующему:

- учащиеся получают возможность свободного выражения своих мыслей и чувств в процессе обращения;
- каждый ученик группового общения остается в фокусе внимания остальных;
- самовыражение личности становится важнее демонстрации языковых знаний;
- поощряются пусть противоречивые, парадоксальные, даже «неправильные» суждения, но свидетельствующие о самостоятельности учащихся, об их активной позиции;
- участники общения чувствуют себя в безопасности от критики, преследования за ошибки и наказания;
- использование языкового материала подчиняется задаче индивидуального речевого замысла;
- языковой материал соответствует речемыслительным возможностям говорящего;
- отношения строятся на безоценочности, не критичности и «эмпатийности» (сопереживании и понимании переживаний других); учебной нормой считаются отдельные нарушения языковых правил (errors) и случайные ошибки (mistakes).

Реализация модели формирования коммуникативной компетенции на основе метода аналогии обеспечивается следующей системой дидактических принципов:

- 1) принцип деятельности;
- 2) принцип непрерывности;
- 3) принцип целостности;
- 4) принцип психологической комфортности;
- 5) принцип вариативности;

- 6) принцип творчества;
- 7) принцип учёта родного языка учащихся.

1. Принцип деятельности.

Основной вывод психолого-педагогических исследований последних лет заключается в том, что формирование личности ученика и продвижение его в развитии осуществляется не тогда, когда он воспринимает готовое знание, а в процессе его собственной деятельности, направленной на «открытие» им нового знания. Таким образом, основным механизмом реализации целей и задач развивающего обучения является включение ребенка в учебно-познавательную деятельность. В этом и заключается принцип деятельности.

2. Принцип непрерывности.

Развёрнутое определение понятиям «непрерывность» и «преемственность» даёт А.А. Леонтьев: «...под непрерывностью мы понимаем наличие последовательной цепи учебных задач на всём протяжении образования, переходящих друг в друга и обеспечивающих постоянное, объективное и субъективное продвижение учащихся вперёд на каждом из последовательных временных отрезков [4, с. 29].

Непрерывность и преемственность являются важнейшими факторами, обеспечивающими эффективность образования. В педагогической науке преемственность в образовании понимается как одно из необходимых условий становления и развития личности ребёнка, определяющее его дальнейшую жизнедеятельность.

3. Принцип целостности.

Важным дидактическим принципом построения учебного курса является принцип целостности. Принцип целостности раскрывает соотношения части и целого в учебном процессе, обуславливает необходимость гармонического единства рационального, эмоционального, социального и поискового, содержательного и эмоционального компонентов в обучении. Для процесса обучения, взятого в абстрактном понимании, такими характеристиками целостности являются единство преподавания и учения. А для реальной педагогической практики – единство образовательной, развивающей и воспитательной функций.

Но каждый из названных процессов выполняет и сопутствующие функции в целостном образовательном процессе: воспитание осуществляет не только воспитательную, но и развивающую и образовательную функции, а обучение немислимо без сопутствующего ему воспитания и развития. Эти связи налагают отпечаток на цели, задачи, формы и методы формирования учебного процесса. Так, например, в процессе обучения преследуется формирование научных представлений, усвоение понятий, законов, принципов, теорий, оказы-

вающих впоследствии большое влияние и на развитие, и на воспитанность личности.

В содержании воспитания преобладает формирование убеждений, норм, правил и идеалов, ценностных ориентации и т.д., но в то же время формируются представления знания и умения. Таким образом, оба процесса ведут к главной цели – формированию личности, но каждый из них способствует достижению этой цели присущими ему средствами. На практике этот принцип реализуется комплексом задач урока, содержанием обучения, т.е. деятельностью учителя и учащихся, сочетанием различных форм, методов и средств обучения.

В педагогической практике, как и в педагогической теории, целостность процесса обучения, как комплексность его задач и средств их реализации, находит выражение в определении правильного соотношения знаний, умений и навыков, в согласовании процесса обучения и развития, в объединении знаний, умений и навыков в единую систему представлений о мире и способах его изменения.

4. Принцип психологической комфортности.

Один из основных принципов личностно ориентированного образования – принцип психологической комфортности. Принцип психологической комфортности предполагает снятие по возможности всех стрессообразующих факторов учебного процесса, создание в школе и на уроках доброжелательной атмосферы, ориентированной на реализацию идей педагогике сотрудничества, развитие диалоговых форм общения. Считается необходимым учитывать психологические факторы коммуникативного урока, к которым относятся уважение личности ученика, принятие личностной неповторимости каждого участника работы, защита индивида от психических травм на уроке, сохранение личностной автономии каждого обучаемого, развитие межличностных взаимоотношений.

5. Принцип вариативности.

Принцип вариативности предполагает определенную позицию учителя, обеспечивающую самореализацию каждого ученика в обучении. Для этого необходимо оснастить урок специальными дидактическими материалами, чтобы предоставить всем учащимся возможность выбора типа, вида и формы задания в соответствии с их личностными предпочтениями, особенностями мышления, интересами. Вариативность также тесно связана и с технологией проведения урока, предполагающей разнообразие видов работ, форм организации учащихся, гибкость и оперативность учителя в нестандартных ситуациях, которыми изобилует личностно-ориентированный урок.

6. Принцип творчества (креативности).

Как известно, современный образовательный процесс ориентирован, прежде всего на развитие личности ребёнка, способной к творческому, нетрадиционному решению возникающих проблемных ситуаций, умеющей прогнозировать свои действия, а также гибко менять стратегию и тактику своего поведения с учётом возникающих изменений. Поэтому многие отечественные учёные и педагоги (А.А. Леонтьев, Л.Г. Петерсон) считают принцип творчества (креативности) одним из центральных принципов современного образования. Принцип творчества (или принцип креативности) предполагает максимальную ориентацию на творческое начало в учебной деятельности школьников, приобретение ими собственного опыта творческой деятельности. Умение создавать новое, находить нестандартное решение жизненных проблем стали сегодня неотъемлемой составной частью реального жизненного успеха любого человека. Поэтому, развитие творческих способностей приобретает в наши дни общеобразовательное значение [5, с. 132].

7. Принцип учета родного языка учащихся.

Представители различных методических систем выдвигают разные принципы относительно родного языка обучаемых. Сторонники прямого и натурального методов, например, провозглашают принцип исключения родного языка учащихся из процесса обучения. Другие выдвигают принцип опоры на родной язык, третьи – принцип учета родного языка обучаемых. Принцип опоры на родной язык предполагает, что на уроке ученику все время необходимо сравнивать формы двух языков, анализировать их сходство и различие с целью детального постижения строя языков. Причем все это направлено на теоретическое осмысление, а не на практическое овладение. Принцип учета родного языка направлен на практическое овладение иноязычной речью. Этому служит, во-первых, такая организация речевого материала, которая способствует предотвращению интерференции со стороны родного языка. Во-вторых, осуществлению принципа способствует соответствующая организация процесса усвоения иноязычных форм (лексических единиц). Данный аспект значим для преподавателя, который обеспечивает профилактику ошибок, предусмотрев их заранее. Таким образом, принцип учета родного языка как бы скрыт от учащегося. Следует отметить, что он может быть эффективно реализован в монологичной аудитории, в интернациональных же классах, где собраны учащиеся, говорящие на разных языках, учителю сложнее учитывать особенности родного языка всех обучаемых [6, с. 115].

Представленная система дидактических принципов обеспечивает передачу детям знаний в соответствии с основными дидактически-

ми требованиями традиционной школы (принципы наглядности, доступности, преемственности, активности, сознательного усвоения знаний, научности и др.) и не отвергает традиционную дидактику, а продолжает и развивает ее в направлении реализации современных образовательных целей. Анализ показывает, что перечисленные дидактические принципы являются необходимыми и достаточными для организации процесса обучения в школе. Сформулированные дидактические принципы задают систему необходимых и достаточных условий организации непрерывного процесса формирования коммуникативной компетенции.

В заключении следует подчеркнуть, что все рассмотренные принципы взаимосвязаны, взаимообусловлены и дополняют друг друга, представляя систему положений, определяющих стратегию обучения. Поэтому следование методике коммуникативного обучения иностранному языку и иноязычной культуре предполагает соблюдение всех указанных принципов в системе.

Литература

1. Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения / Я.А. Коменский. – М.: Педагогика, 1982. – 656 с.
2. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 189 с.
3. Мильруд, Р.П. Компетентность в изучении языка / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – № 7. – 2004. – С. 30–36.
4. Леонтьев, А.А. Непрерывность и преемственность образования / А.А. Леонтьев // Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла: сб. материалов. – М.: Баласс, 2003. – С. 28–34.
5. Возрастная и педагогическая психология / под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1979. – 321 с.
6. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М.: Рус. яз., 1989. – 276 с.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ С ЭЛЕМЕНТАМИ ЯЗЫКА ИСКУССТВА КАК ТВОРЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

ЗОЛОТУХИНА Е.О.

Россия, г. Санкт-Петербург, Педагогический колледж № 4

Поиск путей формирования творчески активной личности является одной из проблем педагогической теории и практики современного обучения и воспитания.

Одно из средств, с помощью которого решается комплекс психолого-педагогических задач – дидактическая игра с элементами языка искусства как творческий процесс, являющаяся одной из форм продуктивно-творческой деятельности студентов.

М.В. Кларин, давая определение дидактической игры, подчеркивал, что это активная деятельность, организуемая в процессе обучения, обеспечивающая эффективность усвоения, познавательный интерес за счет эмоционально окрашенных игровых действий [6].

О.В. Канарская утверждает, что дидактические игры являются важным резервом инновационного обучения, поскольку открывают широкие возможности для осуществления комплексного подхода к обучению, воспитанию и развитию обучающихся [5].

Исследователь игровой деятельности М.Г. Ермолаева считает, что «В игре может родиться новая атмосфера, новые отношения партнерства и сотрудничества между учениками и учителем [4].

В художественно-дидактической игре ставятся и решаются задачи, которые в неигровой форме студентом не принимаются. В игре создаются возможности для проявления инициативы, самостоятельности, активности при решении игровых действий и задач.

Свое творческое «Я» и сотворчество в коллективе единомышленников, студент реализует через чувства, мысли, действия.

Поэтому при организации развивающих игр нужно стремиться к тому, чтобы положительные эмоции и чувства окрашивали весь процесс коллективного творчества. Интеграция изобразительной деятельности, музыки и актерских игр в художественно-дидактических играх способствует самореализации личности студента в различных видах художественного творчества. Совместная игровая деятельность формирует умение находить новые нестандартные решения игровых задач, использовать для их решения адекватные средства художественного выражения: цвет, колорит, линию, форму, композицию – в музыкальной; пластическое движение, жест, мимику, речь и др. – в актерском творчестве.

Нами разработана и внедрена в обучение студентов педагогического колледжа авторская методика преподавателя художественных дисциплин Е.О. Золотухиной «Дидактические игры с элементами языка искусства».

Подготовка и проведение развивающих игр включает в себя:

I этап – подготовительный.

Педагог собирает и систематизирует информацию об игровом сюжете, формирует правила, которым необходимо следовать в интересах самой игры. И эти правила должны не только учитывать требования педагога, но и совпадать с интересами студентов. Это позволит совмещать игру с учением. Подбираются художественные материалы для реализации творческой задачи. Пишется сценарий игры, создается необходимый реквизит, записывается фонограмма (музыкально-звуковой фон игры).

II этап – введение студентов в игру.

Начало творческого действия требует создания воображаемой ситуации и погружения в нее участника игры. Она должна быть интересной и неожиданной. Педагог через сюжет игры (средствами театрального действия) создает коллективы, в которых в течение игры будет происходить возникновение, развитие и реализация коллективных творческих проектов.

III этап – творческая работа.

В группах обучающиеся разрабатывают и реализуют совместные творческие проекты. Воплощая свои замыслы, члены творческого коллектива осваивают выразительные возможности художественных материалов, учатся использовать их в свободной творческой деятельности. Ищут средства выразительности для трансформации словесного образа в графический, а затем продумывают его образно-пластическое решение, воплощая его с помощью языка тела и других средств актерской игры. В процессе художественно-дидактической игры, с элементами языка изобразительного искусства реальность соединяется с вымыслом, и студенты становятся творцами образов, подсказанных им фантазией.

IV этап – предъявление фантастических проектов.

Участники микроколлективов творчески предъявляют результаты своей деятельности. Коллективно созданные графические (или скульптурные) образы предъявляются зрителям с помощью средств актерской игры. Происходит воспроизведение графического образа в словесно-пластической форме. Это позволяет авторам творческого проекта, а так же зрителям, полнее осмыслить результат творческой деятельности микроколлектива.

Творцы получают удовольствие от совместной умственной деятельности, окрашенной ярко выраженными положительными эмоциями.

В финале игры перед участниками и зрителями возникает совместно созданное единое пространство, объединившее творческие замыслы всех участников игры.

Включение художественно-дидактических игр в образовательный процесс позволяет интенсифицировать коммуникативно-творческую деятельность студентов. В результате происходит развитие и реализация индивидуальных творческих способностей студента.

Литература

1. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская. – М.,: Академия, 2002 г.
2. Ермолаева, М.Г. Игра в образовательном процессе / М.Г. Ермолаева. – СПб, 2005 г.
3. Канарская, О.В. Инновационное обучение / О.В. Канарская. – СПб.: Лики России, 1997 г.
4. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе игры и дискуссии / М.В. Кларин. – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995 г.

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА ОБУЧАЮЩЕГОСЯ КАК МЕХАНИЗМ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

БАРАНОВА Ю.Ю.

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

Проблема индивидуализации обучения на протяжении десятков лет остается актуальной в педагогической науке и практике. В современной педагогической практике представлено множество подходов к пониманию этого понятия, но мало разработанным (а, на наш взгляд, самым главным) остается вопрос определения стратегий индивидуализации обучения, разработки механизмов их реализации на уровне образовательного учреждения. Федеральные государственные образовательные стандарты начального и основного общего образования в форме государственных требований формулируют результаты овладения выпускниками системой универсальных учебных действий на базовом, повышенном и высоком уровнях, а также определяют ком-

плекс условий, обеспечивающих их достижение. Перед образовательным учреждением в условиях введения ФГОС общего образования стоит задача определения стратегий индивидуализации, механизмов их реализации. В условиях введения ФГОС общего образования образовательное учреждение может использовать различные механизмы индивидуализации обучения.

С точки зрения механизмов реализации, индивидуализированное обучение рассматривается как стратегия обучения, среди которых можно выделить следующие:

- от минимальной модификации в групповом обучении до полностью независимого обучения;
- варьирование темпа учения, методов обучения, учебного материала, требуемого уровня успеваемости;
- использование индивидуализированного обучения по всем изучаемым предметам, по части предметов, в отдельных частях изучаемого материала или же отдельными учащимися.

Основной организационной формой обеспечения стратегий индивидуализации обучения на уровне образовательного учреждения является индивидуальная образовательная программа обучающегося (далее – ИОП).

Возможности отражения и реализации ИОП в условиях введения ФГОС начального и основного общего образования образовательному учреждению заключены в основной образовательной программе начального (основного) общего образования, как локальном акте, обеспечивающем выпускникам достижение планируемых результатов.

Каждый раздел основной образовательной программы начального (основного) общего образования может отражать отдельные аспекты реализации ИОП. Примерное содержательное отражение индивидуализации обучения в основных образовательных программах образовательного учреждения представлено в таблице 1.

Таблица 1.

Примерное содержательное отражение индивидуализации обучения в разделах основных образовательных программ образовательного учреждения

Целевой раздел	
Пояснительная записка	Описание стратегии индивидуализации образовательного процесса в зависимости от индивидуальных особенностей школьников
Планируемые результаты освоения ООП	Планирование динамики достижения учащимися образовательных результатов на уровнях: «обучающийся нау-

	чится», «обучающийся получит возможность научиться»
Система оценивания планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального (основного) общего образования	Разработка положения о портфеле достижений обучающихся, отражающего их индивидуальные достижения. Возможность включения во внутреннюю накопительную систему оценивания отдельных индивидуальных результатов обучающегося, результатов его учебно-исследовательской деятельности
Содержательный раздел	
Программа формирования (развития) универсальных учебных действий	Формирование типовых задач (заданий для самостоятельной работы), учитывающих индивидуальные особенности обучающихся, уровни усвоения универсальных учебных действий. Организация проектной и учебно-исследовательской деятельности. Формирование учебно-исследовательской культуры.
Программы по отдельным предметам, курсам, курсам внеурочной деятельности	Программы по предметам в части, формируемой участниками образовательного процесса (20% содержания программ в ООП начального образования, 30 % содержания программ в ООП основного образования)
Программа духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся начальной школы Программа формирования культуры здорового образа жизни, экологической культуры или Программа духовно-нравственного развития, воспитания и социализации обучающихся основной школы	Формирование системы мероприятий по реализации программы, учитывающей индивидуальные особенности обучающихся, в том числе через внеурочную деятельность, систему дополнительного образования, воспитательную систему школы
Организационный раздел	
Учебный план, план внеурочной деятельности	Формирование части, формируемой участниками образовательного процесса, в зависимости от образовательных потребностей обучающихся и (или) родителей (социального заказа школе). Формирование плана внеурочной деятельности, учитывающего индивидуальные потребности и возможности обучающихся

Система условий реализации основной образовательной программы начального (основного) общего образования	Оценка и проектирование ресурсного обеспечения реализации индивидуальных образовательных программ обучающихся
---------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Разработка индивидуальных образовательных программ обучающихся как организационных механизмов реализации той или иной стратегии индивидуализации обучения в образовательном учреждении требует анализа ресурсного обеспечения. Характеристика ресурсного обеспечения эффективного управления реализацией индивидуальных образовательных программ включает группу ресурсов финансово-экономических, кадровых, методических, информационных, организационно-управленческих (таблица 2).

Таблица 2.

Характеристика ресурсного обеспечения эффективного управления реализацией индивидуальных образовательных программ

Показатели обеспеченности	Ожидаемый результат
Финансово-экономические ресурсы обеспечения ИОП	
Расчет фонда оплаты труда, определение возможностей его использования для финансирования ИОП. Расчет возможностей учебного плана для ИОП. Формирование штатного расписания с учетом потребностей в ИОП. Расчет возможностей оказания дополнительных (платных) образовательных услуг для реализации ИОП.	Оптимизация распределения ФОТ, учебного плана, штатного расписания с учетом потребности в ИОП
Кадровые ресурсы обеспечения ИОП	
Определение потребности в педагогических, управленческих кадрах, реализующих ИОП. Организация повышения квалификации. Привлечение (по необходимости) специалистов извне.	Эффективное управление кадровыми ресурсами
Методические ресурсы обеспечения ИОП	
Организация методической работы по освоению педагогами новых педагогических технологий обучения и оценивания, технологий учебного проектирования, организации учебно-исследовательской деятельности. Разработка мониторинга (диагностического и результативного) реализации ИОП. Разработка персонифицированных программ профессионального роста педагогов. Организация внутрифирменного повышения квалификации. Разработка методических материалов по раз-	Эффективное управление методической работой, обеспечение реализации ИОП квалифицированными кадрами

ным аспектам введения ИОП	
Информационные ресурсы обеспечения ИОП	
Организация изучения социального заказа, уровня удовлетворенности качеством реализации ИОП. Организация информационного сопровождения, взаимодействия (внутреннего и внешнего).	Информационная открытость и доступность ОУ по вопросам ИОП, маркетинговая привлекательность ОУ
Организационно-управленческие ресурсы обеспечения ИОП	
Формирование и (или) внесение изменений в локальную нормативную базу с учетом ИОП. Разработка структуры управления реализацией ИОП. Разработка регламентов контроля за реализацией ИОП. Осуществление мониторинга результативности освоения ИОП. Заключение договоров и организация взаимодействия с другими ОУ по вопросам реализации ИОП. Организация образовательного процесса с учетом ИОП.	Системность в управлении реализацией ИОП, обеспечение ее эффективности

Наконец, при выборе образовательным учреждением стратегии индивидуализации обучения, при разработке на основе анализа ее ресурсного обеспечения, при реализации индивидуальных образовательных программ необходимо учитывать критерии эффективности управления реализацией индивидуальных образовательных программ в образовательном учреждении.

Среди критериев эффективности можно выделить: целевое назначение, системность, концептуальность, нормативность, управляемость, воспроизводимость, отражение социального заказа, доступность для субъектов, унифицированность механизмов и структур управления, комплексность использования ресурсов, результативность освоения основной образовательной программы на уровне возможностей обучающихся, маркетинговая привлекательность образовательного учреждения.

В целом, алгоритм разработки индивидуальных образовательных программ в условиях реализации ФГОС общего образования можно представить следующим образом:

1. Изучение индивидуальных особенностей обучающихся по основаниям их учета при индивидуализации обучения (диагностика).
2. Проведение исследований по выявлению образовательных потребностей обучающихся и (или) родителей (социальный заказ).

3. Выявление (формирование) групп обучающихся, имеющих сходные индивидуальные особенности и (или) образовательные потребности.

4. Выявление обучающихся, имеющих высокий интеллектуальный и творческий потенциал и (или) обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

5. Анализ ресурсного обеспечения эффективного управления реализацией индивидуальных образовательных программ.

6. Выбор стратегии (стратегий) индивидуализации обучения.

7. Отражение индивидуальных образовательных программ в локальных актах образовательного учреждения, в том числе основных образовательных программ соответствующего уровня образования.

6. Оценка эффективности управления реализацией индивидуальных образовательных программ в образовательном учреждении.

Таким образом, введение Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования перед образовательными учреждениями как никогда остро ставит проблему организации индивидуализации обучения с учетом потребностей и возможностей обучающихся. В то же время в самих новых стандартах заложены широкие возможности для удовлетворения в конкретной школе этих потребностей. Задачу эффективного управления процессами индивидуализации обучения образовательное учреждение способно решать в рамках выбранной (разработанной) стратегии, основным организационным механизмом которой является индивидуальная образовательная программа.

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОДИН ИЗ ПУТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ

БУТ А.С., СЕМИЛЕТОВА А.П.

Россия, г. Славянск-на-Кубани, филиал Кубанского
государственного университета

Формирование уже в начальных классах мотивов, придающих дальнейшей учебе ребенка значимый для него смысл, является крайне необходимым, без чего дальнейшая учеба школьника может оказаться невозможной. Надеяться на то, что такие мотивы возникнут сами по себе, не приходится. Важно обеспечить такое формирование мотивации, которое поддержало бы эффективную и плодотворную учебную работу каждого ученика на протяжении его пребывания в школе. В

связи с этим необходимо рассмотреть основные пути и методы формирования положительной устойчивой мотивации учебной деятельности.

У младшего школьника при благоприятных условиях возникают и развиваются важнейшие для жизни потребности – такие как потребность в умственной деятельности, потребность в теоретическом осмыслении наблюдаемых явлений и др. Учитель должен всегда учитывать характер потребностей своих учащихся, знать их наличный уровень и их возможное развитие, содержание отдельных уроков должно соответствовать потребностям школьников и в наибольшей степени способствовало возникновению и развитию нужных для дальнейшей учебной деятельности новых потребностей. Для этого содержание учебного материала должно быть вполне доступно учащимся, но в то же время материал должен быть достаточно сложным и трудным.

Совершенно очевидно, что информационно бедный материал не обладает мотивационным эффектом, не вызывает и не формирует положительно устойчивых мотивов учебной деятельности. Поэтому вряд ли правильно поступают те учителя, которые, обнаружив неуспеваемость учащихся, значительно упрощают содержание учебного материала. Такой путь может дать лишь временный успех. В конечном итоге это приводит к тому, что изучение такого облегченного материала становится для учащихся скучным и тягостным делом, которое, не способствует становлению мотивации учебной деятельности, а, наоборот, убивает всякий интерес к ней.

Важно, чтобы каждый ученик, в том числе и неуспевающий, ощутил удовлетворение в преодолении трудностей. Учебный материал по содержанию обязательно должен опираться на прошлые знания учащихся. Но в то же время он должен нести новую информацию, в свете которой могут быть осмыслены прошлые знания. Только при этом условии, у учащихся возникнет, и будет развиваться личностная потребность в научном познании мира, без которой обучение просто невозможно.

Итак, содержание каждого урока, каждой темы должно быть глубоко мотивировано, главным образом, тем, что это содержание должно быть направлено на решение проблем научно-теоретического познания явлений и объектов окружающего мира. Только в этом случае у детей будет создаваться перспектива на дальнейшее изучение знакомых, постоянно наблюдаемых явлений.

Изучение каждого самостоятельного раздела или темы учебной программы должно состоять из трех основных этапов: мотивационного, операционально-познавательного и рефлексивно-оценочного. Рас-

смотрим содержание этих этапов и их роль в становлении мотивации учебной деятельности.

Мотивационный этап.

На этом этапе ученики должны осознать, почему и для чего им нужно изучить данный раздел программы, что именно они должны проделать, чтобы успешно выполнить основную учебную задачу. Мотивационный этап состоит из следующих учебных действий:

1. Создание учебно-проблемной ситуации, которая вводит учащихся в предмет изучения предстоящей темы программы.
2. Формулировка основной учебной задачи обычно производится учителем как итог обсуждения проблемной ситуации.
3. Самоконтроль и самооценка возможностей предстоящей деятельности по изучению темы.

После того, как основная учебная задача понята и принята учащимися, намечают и обсуждают план предстоящей работы. Учитель сообщает время, отпущенное на изучение темы, примерные сроки ее завершения. Это создает у учащихся ясную перспективу работы. Затем учитель сообщает, что нужно знать и уметь для изучения темы. Тем самым у учащихся создается установка на необходимость подготовки к изучению материала. Завершается обсуждение тем, что отдельные учащиеся дают самооценку своим возможностям по изучению темы.

Некоторым учащимся учитель заранее предлагает задания для восполнения имеющихся у них пробелов, указывая, что выполнение этих заданий создаст возможность плодотворно изучить новую тему.

Весь этот этап изучения темы очень важен для становления мотивации учебной деятельности учащихся.

Операционально-познавательный этап.

На этом этапе учащиеся усваивают содержание темы программы и овладевают учебными действиями и операциями, входящими в это содержание. Роль данного этапа в становлении мотивации учебной деятельности зависит, от того, будет ли учащимся ясна необходимость всего содержания и отдельных его частей, всех учебных действий и операций для решения основной учебной задачи, поставленной на мотивационном этапе, выступают ли все эти задачи для школьника как явно видимая система, иерархия учебных задач.

При такой структуре учебной деятельности учащихся, когда основным содержанием операционально-познавательного этапа становится моделирование объектов и явлений, изучение построенных моделей, деятельность учащихся приобретает теоретический, исследовательский характер.

Рефлексивно-оценочный этап.

Этот этап итоговый в процессе изучения темы, когда учащиеся учатся рефлексировать собственную учебную деятельность, оценивать ее, сопоставляя результаты с поставленными основными и частными учебными задачами. Качественное проведение этого этапа имеет огромное значение в становлении мотивации учебной деятельности.

Сколько бы ученик ни слышал, о необходимости учиться, о важности для него самого и будущей его жизни, учебной деятельности и как бы хорошо не осознавал справедливость этих слов, но если он не включился в эту деятельность, то соответствующих мотивов у него не возникает и не формируется устойчивая мотивация. Если сама деятельность вызовет у него интерес, то можно ожидать, что у него постепенно возникнут потребности и мотивы к этой деятельности.

Когда ученик, работает в коллективе, находясь в тесном общении с ребятами, наблюдает, что вызывает большой интерес деятельность у товарищей, то он сам начинает понимать, что учебная работа может представлять значимость сама по себе. А это способствует включению ученика в активную учебную работу, которая постепенно становится его потребностью и приобретает для него ценность, что приводит к становлению мотивации учения.

С психологической точки зрения важна не любая мотивация учебной работы учащихся, а такая, которая основана на познавательной потребности и интересах учащихся, на признаваемой ими результативно-процессуальной ценности этой деятельности.

Для формирования положительной устойчивой мотивации учебной деятельности важно, чтобы главным в оценке работы ученика был качественный анализ этой работы, подчеркивание всех положительных моментов, продвижений в освоении учебного материала и выявление причин имеющихся недостатков, а не только их констатация. Этот качественный анализ должен направляться на формирование у детей адекватной самооценки работы, ее рефлексии. Балльная отметка должна занимать в оценочной деятельности учителя второстепенное место. Особенно осторожно надо использовать в текущем учете неудовлетворительные отметки. Вместо этого надо просто указывать на имеющиеся пробелы в работе, отмечая, что ребёнок еще не до конца усвоил данный материал.

Мы рассмотрели разные пути формирования положительной устойчивой мотивации учебной деятельности учащихся. Для становления такой мотивации следует использовать не один путь, а все пути в определенной системе, в комплексе, так как не один из них, сам по се-

бе, не может играть решающей роли в становлении учебной мотивации всех учащихся.

Таким образом, следует отметить, что мотивация в целом и в том числе проблемы мотивации учения исследуются достаточно широко. Однако до настоящего времени, несмотря на большое количество данных, они не только разнообразны, но нередко и противоречивы. Это касается не только собственно теоретических вопросов, но и конкретных вопросов, касающихся динамики мотивов учения детей младшего школьного возраста. Мотивы учения младших школьников требуют дальнейшей разработки в силу, как указано выше, большого практического значения этой проблемы.

Литература

1. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Педагогика, 2008.
2. Возрастная и педагогическая психология: учебник / под ред. М.В. Гамезо. – М.: Наука, 2004.
3. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения: книга для учителя / А.К. Маркова и др. – М.: Просвещение, 2000.
4. Морозова, Н.Г. Учителю о познавательном интересе / Н.Г. Морозова // Психология и педагогика. – № 2. – 2007 г.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАЩИХСЯ 5-6 КЛАССОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА «НАГЛЯДНАЯ ГЕОМЕТРИЯ»

ВОЛОСНОВА Е.А.

Россия, г. Магнитогорск Челябинской обл.,
Средняя общеобразовательная школа № 56
с углубленным изучением математики

Я думаю, что никогда до настоящего времени мы не жили
в такой геометрический период. Всё вокруг – геометрия.
Ле Корбюзье. XX в.

Одной из важнейших проблем современного общества является развитие творческого потенциала личности в самом широком понимании этого слова. Решение этой проблемы является необходимым условием для повышения общего уровня социального интеллекта общества, способности людей производить и усваивать новые знания, процессы и технологии, с тем чтобы сделать эти нововведения привыч-

ными элементами культуры уже формирующегося постиндустриального информационного общества.

Хотелось бы подчеркнуть исключительную важность развития творческих способностей человека еще в раннем возрасте, в период его обучения в начальной и средней школе. Ведь именно в это время формируется психика и образ мышления людей, наиболее высока их восприимчивость к новым языкам и понятиям. Перечислим те основные качества человека, которые по современным представлениям и составляют творческий потенциал:

1. Системное научное мышление, позволяющее человеку, обозревая некоторую проблему или явление в целом, выделить не только ее наиболее важные составные части, но также выявить их взаимосвязи и взаимообусловленность.

2. Конструктивное образное мышление, создающее у человека достаточно высокий эмоциональный подъем, необходимый для внутренней психологической поддержки творческого процесса, требующего значительных волевых усилий.

3. Развитое воображение, позволяющее представить возможные варианты будущего развития тех или иных процессов или явлений на основе их ранее выявленных свойств и тенденций.

4. Пространственное мышление, содействующее адекватному восприятию разнообразных пространственных форм окружающего мира, постижению понятий многомерности физической реальности.

5. Ассоциативное мышление и развитая интуиция которые позволяют человеку уловить взаимосвязь и взаимное влияние некоторых, казалось бы, далеких друг от друга явлений и на этой основе выявить новые закономерности развития природы и общества.

6. Хорошая память, особенно на новые понятия и образы, которая является фундаментом многих творческих процессов, особенно в области научной деятельности и изучения языков.

7. Вариативность мышления, его незакомплексованность, т.е. способность выйти за рамки привычных, устоявшихся представлений, чувство нового.

Геометрия – это раздел математики, являющийся носителем собственного метода познания мира, с помощью которого рассматриваются формы и взаимное расположение предметов, развивающий пространственные представления, образное мышление учащихся, изобразительно-графические умения, приёмы конструктивной деятельности, т.е. формирует геометрическое мышление.

Традиционно геометрия рассматривалась как дедуктивная, строго логическая наука, развивающая в первую очередь (и главным обра-

зом) логическое мышление. Но геометрическое мышление есть разновидность образного, чувственного мышления, поэтому не менее важной его составляющей, чем логическая, является наглядно-образная составляющая, основанная на оперировании образами геометрических фигур. «Все, что только возможно, представлять для восприятия чувствами: видимое для восприятия – зрением; слышимое – слухом; запахи – обонянием; подлежащее вкусу – вкусом; доступное осязанию – путем осязания. Если какие-либо предметы сразу можно воспринимать несколькими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами» (Я.А. Коменский).

Мы считаем, что задача преподавания геометрии – развить у учащихся три качества: пространственное воображение, практическое понимание и логическое мышление. Следовательно, преподавание геометрии должно включать три тесно связанных, но вместе с тем и противоположных элемента: логику, наглядное представление, применение к реальным вещам.

Целью изучения досистематического курса геометрии является всестороннее развитие творческого потенциала учащихся V–VI классов с помощью методов геометрической наглядности. Изучение и применение этих методов в конкретной задачной и житейской ситуациях способствуют развитию наглядно-действенного и наглядно-образного видов мышления. Приобретение новых знаний учащимися происходит в основном в ходе их самостоятельной деятельности. Среди задачного и теоретического материала акцент делается на упражнения, развивающие «геометрическую зоркость», интуицию, творчество и воображение учащихся. Уровень сложности задач таков, чтобы их решения были доступны большинству учащихся. Задачный материал, предложенный в учебных пособиях, является ярким, нестандартным, требующим изобретательности, творческого подхода. Задачи предлагаются по мере возрастания сложности. Авторами многих из них являются как известные составители головоломок – Ллойд, Дьюдени, Барр, Произолов и др., так и мало известные и даже анонимные творцы математического фольклора.

Курс «Наглядная геометрия» для 5 и 6 классов позволяет учащимся, знакомясь на наглядно-интуитивном уровне со всеми важнейшими фигурами элементарной геометрии, осваивать геометрическую терминологию, рисовать данные фигуры, моделировать. Геометрия изучает мир, окружающий учеников, и помогает совершенствовать этот мир. Это надо донести до сознания учеников и использовать тот естественный интерес к новому, который всегда есть у большинства из них. В наглядной (часто в игровой) форме учащиеся знакомятся с

разнообразными геометрическими фигурами через серию интересных сюжетов, что способствует развитию пространственных представлений учащихся и привитию интереса к предмету.

Известно, что с началом школьного обучения левое («логическое») полушарие головного мозга становится доминантным, а следовательно, развитие логических компонентов мышления подавляет образные компоненты. Геометрия же играет не последнюю роль в становлении необходимого баланса, так как в ней тесно переплетены логический и интуитивный аспекты. Раскрыть перед ребёнком его возможности в области интеллекта – одна из важнейших задач именно геометрии, так как для активной работы в ней важны обе половины мозга.

По мере развития геометрического мышления происходит возрастание логической составляющей и соответственно роли левого полушария, в связи с чем можно выделить главные особенности курса:

- выдвижение на первый план задачи интеллектуального развития учащихся, и прежде всего, таких его компонентов, как интеллектуальная восприимчивость, способность к усвоению новой информации, подвижность и гибкость, независимость мышления;

- перенос акцентов с формального на содержательное, развитие понятий и утверждений на наглядной основе, повышение роли интуиции и воображения как основы для формирования математического мышления и интеллектуальных способностей;

- изучение курса в соответствии с возрастными особенностями выражается в живом языке изложения и в опоре на жизненный опыт учащихся, организации разнообразной практической деятельности.

Наглядная геометрия, в отличие от систематического курса геометрии, изучает свойства геометрических форм путём «живого созерцания», то есть непосредственных восприятий и представлений конкретных предметов и их изображений. Изучение свойств геометрических фигур обосновывается индуктивным методом – обобщением частных однородных случаев. Задача учителя – дать детям большое количество систематизированных зрительных впечатлений, в которых дети должны разобраться и сделать свои выводы при помощи объяснений и наводящих вопросов учителя. Этот метод индуктивного и непосредственного опытного усвоения геометрических законов, тесно связанный с практикой построения и измерения геометрических форм, полностью отвечает особенностям детской психики с её остротой восприятий, с активным воображением, с памятью главным образом моторного и зрительного типа.

Содержание курса «Наглядная геометрия» и методика его изучения обеспечивают развитие творческих способностей ребенка: гибкость его мышления, интуицию, воображение, «геометрическую зоркость». Вместе с тем наглядная геометрия обладает высоким эстетическим потенциалом, огромными возможностями для эмоционального и духовного развития человека. Это обусловлено «геометричностью» окружающего мира, возможностью введения в курс геометрии эмоционально – окрашенного материала, способствующего формированию у учащихся положительного, эмоционально – целостного отношения к предмету, друг к другу.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ УЧЕНИЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ

КУДИНОВ В.В.

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

ИВАНОВА Л.А., ЕРЕМЕНКО Л.А.

Россия, г. Челябинск,
Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 91

В официальных документах Правительства Российской Федерации, в том числе в Национальной образовательной инициативе говорится, что главным результатом школьного образования должно стать его соответствие целям опережающего развития. Это означает, что изучать в школах необходимо те способы и технологии деятельности, которые пригодятся в будущем, то есть формирование творческих компетентностей инновационно активной личности должно происходить в школьные годы.

В новом федеральном государственном образовательном стандарте общего образования говорится о необходимости приобщения обучающихся к общественной деятельности и школьным традициям, участия в детско-юношеских организациях и движениях, школьных и внешкольных организациях, в ученическом самоуправлении, военно-патриотических объединениях, в проведении акций и праздников.

Совершенно очевидно, что основное предназначение ученического самоуправления состоит в удовлетворении потребностей учащихся, в предоставлении возможностей учащимся проявлять инициа-

тиву, принимать решения и осуществлять их в интересах всего коллектива. Однако ученическое самоуправление может быть чем-то совершенно иным, а именно реальной частью педагогического процесса, направленного на достижения обучающимися новых образовательных результатов, развитие личностного потенциала каждого школьника. Причем решение данной проблемы будет связано со следующими задачами:

- определить сущность личностного потенциала школьников;
- раскрыть механизм развития личностного потенциала школьников;
- разработать и апробировать на практике модель развития личностного потенциала школьников посредством ученического самоуправления.

Их решение будет способствовать созданию эффективной системы школьного ученического самоуправления, определению ее оптимальной структуры, уточнению функций субъектов ученического самоуправления, а также направлений их взаимодействия с органами педагогического самоуправления, формированию новых образовательных результатов учащихся, их личностного потенциала.

Это обстоятельство позволяет рассматривать школьное ученическое самоуправление как средство для развития новых образовательных результатов в личностной сфере учащихся.

Проблемам ученического самоуправления посвящено много работ (И.П. Иванов, В.А. Караковский, И.Г. Николаев, Л.И. Новикова, Н.И. Приходько, Л.Н. Селиванова и др.). Авторы освящают различные аспекты ученического самоуправления, однако в педагогической теории отсутствуют работы, направленные на раскрытие механизмов деятельности ученического самоуправления в условиях смены парадигм образования, когда главным становится достижение обучающимися новых образовательных результатов, в том числе развитие их личностного потенциала.

Личностный потенциал человека включает, прежде всего, ресурсы личности, данные ему от рождения, а также мировоззрение, мотивацию к самореализации, личностные качества (коммуникативный, эмоциональный, познавательный, творческий потенциал). Второй его составляющей служит профессиональный потенциал (деловые способности и возможности, а также профессиональные качества – профессиональное мышление, лидерские способности). Именно развитие и формирование данных аспектов направлена работа комитетов детского самоуправления.

С 2005 года в школе № 91 г. Челябинска создано ученическое самоуправление «Авангард». Самоуправление учащихся направлено на вовлечение каждого учащегося в общие дела школы. В составе ученического самоуправления работают комитеты: «Досуг», «Спорт и здоровье», «Труд», «Учеба и дисциплина», «Наука и культура», «Забота и благотворительность», «Пресс-центр», «КВН».

Один из значимых комитетов детского самоуправления – школьный «Пресс-центр». Школьная газета стала дипломантом нескольких конкурсов:

– Диплом участника городского слета детских и молодежных СМИ ОУ «Журмикс» – За преданность школьной тематике (2008 г.), «Общественная позиция» и «Политическая пресса» (2009 г.).

– Победитель городского конкурса школьных СМИ «Nota-bene» в номинации «Лучшая газета», издающаяся компьютерным способом (2009 г.).

– Победитель районного конкурса детского творчества «Родной город – глазами детей» в номинации «Школьная газета» (2009 г., 2010 г.).

Редколлегия школьной газеты принимает участие в различных конкурсах и публикует свои работы в СМИ: газеты «Соцгород», «Университетская набережная», «Возрождение Урала», журналах «Твой формат», «Действующие лица».

За активную работу коллектив школьной газеты награжден сертификатом на посещение государственной телерадиокомпании

С 2008 по 2010 годы совместно с кафедрой педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования (заведующий кафедрой, д-р пед. наук, профессор Д.Ф. Ильясов) реализовывался проект по теме «Роль ученического самоуправления в повышении качества учебной деятельности учащихся». В 2008 году за реализацию данного проекта школа была удостоена гранта Губернатора Челябинской области.

С 2011 года школа продолжает работать в инновационном режиме и реализует новый проект, актуальный в рамках введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования и формирования особого уклада школьной жизни, способствующего выстраиванию педагогически целесообразные партнерские отношения с другими субъектами социализации: семьей, общественными организациями и традиционными российскими религиозными объединениями, учреждениями дополнительного образования, культуры и спорта, средств массовой информации – «Ученическое самоуправление как средство развития личностного потенциала школьников».

Целью реализации данного проекта является выстраивание оптимальной модели ученического самоуправления, ресурсы которого были бы подчинены развитию личностного потенциала школьников, которая включает в себя ценностную, эмоциональную, нравственную, познавательную и коммуникативную составляющие.

Предполагается, что школьное ученическое самоуправление будет действенным средством развития личностного потенциала школьников, если:

- личностный потенциал обучающихся рассматривать в терминах ключевых задач концепции федеральных государственных образовательных стандартов общего образования;
- обеспечить перевод учащегося из позиции субъекта обучения в позицию субъекта социально-педагогического взаимодействия;
- установить тесное взаимодействие органов педагогического и ученического самоуправления;
- предоставить учащимся возможность для самореализации в социальной сфере и в будущей профессиональной деятельности.

Для достижения поставленной цели планируется решение следующих задач:

1. Определение комплекса педагогических условий, обеспечивающих направленность школьного ученического самоуправления на развитие личностного потенциала учащихся.
2. Разработка системы критериев и показателей, отражающих эффективность функционирования школьного ученического самоуправления с точки зрения повышения личностного потенциала учащихся.
3. Разработка и реализация программных средств организации школьного ученического самоуправления.

На первом этапе (2012 г.) предполагается осуществление диагностики затруднений педагогов школы в организации ученического самоуправления как средства развития личностного потенциала школьников. Предстоит выяснить степень готовности педагогов к осуществлению деятельности по формированию новых образовательных результатов у обучающихся, в том числе личностных. Для решения этой задачи потребуется разработать соответствующий критериальный и диагностический инструментарий. Специальное внимание на этом этапе будет уделено обоснованию возможности построения в школе модели ученического самоуправления, доказательству возможности использования ученического самоуправления для развития личностных образовательных результатов у школьников. Для этого пред-

стоит сконструировать модель ученического самоуправления как средства развития личностного потенциала школьника.

На втором этапе (2013 г.) предполагается начать опытную апробацию модели ученического самоуправления как средства развития личностного потенциала школьников, выявить педагогические условия ее эффективной реализации. Используя потенциал ученического самоуправления предстоит освоить ключевые элементы личностных образовательных результатов: признаки, критерии, атрибуты, условия и формы существования. Следующий шаг предполагается связать с развитием профессиональной компетентности педагогов по формированию образовательных результатов у обучающихся и их диагностике. Для этого будут практиковаться такие формы концептуализации опыта как организации и проведение мастер-классов, дискуссии педагогов, публичные лекции.

На третьем этапе (2014 г.) будет продолжена работа по апробации модели ученического самоуправления как средства развития личностного потенциала школьника. В качестве форм обобщения и представления эффективного опыта ученического самоуправления будут рассматриваться подготовка докладов, научно-прикладных статей, методических рекомендаций, учебных и учебно-методических пособий. Предполагается познакомить педагогов с основными формами и жанрами публикаций и сформировать умения оформлять результаты опыта в таких формах. В завершении этапа будет проведена итоговая диагностика уровня сформированности личностных образовательных результатов школьников.

Данный научно-прикладной проект реализуется в плоскости введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. Это обстоятельство позволяет рассматривать школьное ученическое самоуправление как средство для развития новых образовательных результатов в личностной сфере учащихся. В частности, предполагается исследование направленности школьного самоуправления на развитие у учащихся ценностного отношения к учебной деятельности, которое, в свою очередь, рассматривается как наиболее важный личностный результат.

ЯЗЫКОВОЙ ПОРТФЕЛЬ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

ЗАДОРЖНАЯ Е.А.

Россия, г. Новороссийск Краснодарского кр.,
Новороссийский социально-педагогический колледж

Изучение языка не всегда продвигается так, как мы этого хотим. На промежуточном уровне может возникнуть момент, когда требуется дополнительный импульс, стимул для изучения иностранного языка. Таким стимулом вполне может стать языковой портфель. Мотивация лежит в самом проекте. Студенту или учащемуся предоставлена возможность использовать приобретенные языковые навыки в новых реальных ситуациях.

В ряду инновационных технологий обучения иностранным языкам последних лет выделяется технология языкового портфеля (Language Portfolio), которая получает все большее распространение в системе языкового образования от раннего обучения до высшей школы. Данное перспективное средство обучения характеризуется методистами как альтернативная форма контроля, позволяющая получить динамическую картину учебного и языкового развития обучаемых, как один из возможных путей осуществления систематизированного самоконтроля и интеграции его в процессе обучения английскому языку.

Языковой портфель – это инструмент самооценки и собственно-го познавательного, творческого труда ученика, рефлексии его собственной деятельности. Это комплект документов самостоятельных работ учащегося, состоящих из трех частей: паспорта, языковой биографии его пользователя и досье.

Формы работы с языковым портфелем в практике преподавания ИЯ могут быть различными в зависимости от поставленной цели. В методических статьях, посвящённых использованию языкового портфеля, подчеркивается, что вряд ли правомерно говорить об «одном правильном способе» работы с ЯП в том или ином образовательном контексте. По своей сути языковой портфель является гибким учебным средством, и может быть адаптирован практически к любой учебной ситуации [2]. Вариации могут быть по цели обучения, возрасту обучаемых, этапу или уровню овладения ИЯ, условиям обучения, индивидуальным особенностям и индивидуальному стилю учебной деятельности, а также используемым методам и средствам обуче-

ния. Возможны также комбинации указанных видов ЯП для достижения различных целей работы над изучаемым языком.

В зависимости от основной функции и цели языкового портфеля будут определяться и содержание, и структура каждого его вида, в том числе предлагаемые обучаемому средства самооценки и характер материалов, включаемых в языковой портфель [5].

Важно добиться от каждого обучаемого полного понимания целей, принципов и правил ведения портфеля. По сути своей, Языковой портфель это обобщенный языковой опыт плюс копилка свидетельств достижений в использовании языка, то есть различного рода работ и наград.

Языковой портфель желательно начинать вести на первом году обучения иностранному языку, но нельзя сказать, что студенту-выпускнику или учащемуся 10 касса это делать поздно – подобная работа принесет много пользы на любом этапе.

Цели создания и ведения портфеля:

- отмечать способности, умения, навыки и личный опыт учащегося на уровне самооценки, взаимооценки и оценки взрослыми;

- исследовать собственное развитие в течение определённого времени;

- учить студентов или учащихся оценивать себя;

- ставить реальные учебные цели, достижение которых возможно в ближайшем будущем;

- развивать навык рефлексии по поводу проделанной работы;

- развивать письменные навыки;

- обеспечивать преемственность в процессе обучения;

- узнать что-то новое и улучшить свои профессиональные умения.

В современном компьютеризированном обществе, где практически повсеместно используются информационные технологии очень практичным и удобным может стать создание электронного портфолио.

Создание языкового портфеля в электронном виде позволяет:

- представить работы учащихся в более полном и наглядном виде за счет использования различных форматов – текстового, аудио, графического, видео;

- хранить, редактировать и демонстрировать работы учащихся;

- обеспечить оперативный доступ, в том числе и дистанционный, к материалам электронного портфеля;

- сформировать языковую компетентность студентов или учащихся;

- повысить мотивацию к дальнейшему совершенствованию навыков владения иностранными языками.

Цели и формы работы с языковым портфелем в практике преподавания иностранного языка могут быть различными. По своей сути языковой портфель является гибким учебным средством, которое может быть адаптировано практически к любой учебной ситуации, различающейся по целям обучения, возрасту обучаемых, уровню овладения иностранным языком, условиями обучения, индивидуальными особенностями учащихся, а также используемым методам и средствам обучения. Возможны также комбинации указанных видов языкового портфеля в различных целях работы над изучаемым языком.

Эффективность языкового портфеля объясняется, прежде всего, аутентичным характером оценки и самооценки по сравнению с другими формами контроля и оценки, используемыми в языковой области. Это обеспечивается представленными в языковом портфеле реальными учебными задачами и продуктами креативной учебной деятельности, четкими осознаваемыми обучаемыми критериями оценки, обобщением эффективного личного опыта изучения иностранного языка. Такая форма самооценки способствует актуализации у обучаемых мотивации, связанной с отражением реальных результатов учебной деятельности [1].

Одним из важных преимуществ языкового портфеля, по сравнению, в частности, со стандартизированными тестами, которые дают «разовую оценку», является возможность для обучаемого самостоятельно определить свою динамику уровня владения языком, как бы «заглянуть в себя» и получить отражение своих способностей, умений, прогресса в изучении языка.

Содержание и структура каждого вида языкового портфеля зависит от его основной функции и цели. Например, в языковой портфель типа Administrative включаются, как правило, образцы лучших самостоятельных работ обучаемого, выполненные в течение определенного периода. С помощью такого портфеля обучаемый может показать свои достижения в использовании изучаемого языка при приеме на работу, в другое учебное заведение (в том числе и зарубежное) или в других целях. В этом случае языковой портфель выполняет социальную функцию информирования о достижениях и опыте обучаемого в области межкультурного общения [4]. В качестве примеров языкового портфеля данного типа можно привести Employability Portfolio – «Working Papers», Performance Reviews – «How am I doing?»

Как показывают результаты апробации языкового портфеля, его особое педагогическое значение как учебного средства состоит в том, что оно направлено на актуализацию самостоятельной учебной деятельности по овладению иностранным языком. В данном случае соз-

даются оптимальные условия для формирования учебной компетенции обучаемого в области изучения языка и развития его продуктивной учебной деятельности. В силу этого формируются соответствующие учебные стратегии и умения, необходимые для эффективной самостоятельной работы при изучении иностранного языка.

Литература

1. Гальскова, Н.Д. Языковой портфель как инструмент оценки учащегося в области изучения иностранных языков / Н.Д. Гальскова // ИЯШ. – 2000. – № 5. – С. 6–11.
2. Европейский языковой портфель для старших классов общеобразовательных учреждений. Биография. Паспорт. Досье. – М.–СПб., 2001.
3. Лабазина, Л.Н. Европейский языковой портфель – средство оценки и самооценки знаний учащихся по иностранным языкам // Ярославский педагогический вестник. – 2003. – № 2 (35). – [Электронный ресурс] / Л.Н. Лабазина. – Режим доступа: http://www.yspu.yar.ru/vestnik/uchenuie_praktikam/20_2/
4. Метод портфолио в международном образовании. / Портал «Международное образование». Образовательный консалтинг. Ресурсный пакет модернизации Российского образования. 2003 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.international.edu.ru/consalting/resources/1866/>
5. Полат, Е.С. Портфель ученика / Е.С. Полат // ИЯШ. – 2002. – № 1. – С. 22–27.

ФОРМИРОВАНИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

ИВАНОВА Ю.Б.

Россия, г. Магнитогорск Челябинской обл.,
Средняя общеобразовательная школа № 56
с углубленным изучением математики

Современное общество всё чаще называют информационным, а значит, сегодня успешен тот, кто умеет находить нужную информацию, отбирать необходимый материал, осмыслять его и использовать. В настоящее время школа призвана воспитать свободную, развитую и образованную личность, владеющую определенным субъективным

опытом, способную ориентироваться в условиях постоянно меняющегося мира, поэтому формирование критического мышления в период расширения информационного пространства приобретает особую актуальность.

Следует отметить эффективность технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо» в работе со старшеклассниками. Концептуальная идея технологии – формирование у школьника позиции субъекта собственной учебно-познавательной деятельности, умений рефлексировать, организовывать, осуществлять, достигать самостоятельно поставленных целей. Данная технология пробуждает и стимулирует активность учащихся на протяжении всего занятия, помогает лучше понять текст, себя, своё отношение к прочитанному.

Базовый технологический алгоритм критического мышления состоит из трёх фаз:

Стадия вызова пробуждает интерес к теме, создаёт установку на её актуальное и творчески поисковое изучение, побуждает к вопросам и их фиксирует, актуализирует имеющиеся знания и структурирует процесс дальнейшего изучения темы, материала, проблемы.

Стадия осмысления предполагает соотнесение новой информации с собственными знаниями (представлениями), получение новой информации активными способами, установление новых смысловых и логических связей, работа непосредственно с текстом осуществляется по парам, в малых группах, со всеми вместе.

Стадия размышления (рефлексии) включает целостное осмысление и обобщение полученной информации, анализ всего процесса изучения материала, выработку собственного отношения к изучаемому материалу и его повторную проблематизацию.

Технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо» пробуждает и стимулирует активность учащихся с помощью особых приёмов и способов работы с информацией. Среди эффективных приёмов, используемых в работе, можно назвать следующие: «инсерт», ведение двухчастного дневника, постановка «толстых» и «тонких» вопросов, «синквейн», «письмо по кругу», «продвинутая лекция» и другие.

На этапе восприятия, осмысления и передачи знаний целесообразно использовать такие приёмы, как «инсерт», ведение двухчастного дневника, постановка «толстых» и «тонких» вопросов.

Приём «инсерта», разметки текста, используется для того, чтобы высказать своё отношение по трём критериям: сомневаюсь и критикую (-), соглашаюсь и разделяю (У), удивляюсь и открываю (+). Так,

например, в начале урока по произведению В.Г. Короленко «Огоньки» можно задать детям несколько вопросов, которые подготовят их к восприятию текста (например, «Что такое надежда?», «Что такое вера?», «Трудно ли жить человеку без веры и надежды?» и т.д.), и дать установку на чтение (название текста лучше не давать, пусть дети самостоятельно попробуют его озаглавить). Далее учащиеся совместно с учителем читают текст, делая собственные необходимые пометы. После прочтения обсуждаем текст по критериям, выясняем в ходе учебного диалога, с чем ученик согласен и не согласен, какая информация была для него новой, переходим к проблематике произведения.

Приём двухчастного дневника используется в работе с текстами, требующими глубокого осмысления. Лист делится на две части: в первой части выписываются цитаты, требующие осмысления, во второй – собственный комментарий к ним. Так, например, изучая произведение М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени», составляем подобную таблицу для того, чтобы понять мысли главного героя произведения, проанализировать его поступки и сделать соответствующие выводы о его характере. Учащимся предлагается записать комментарий к следующим цитатам из текста

Таблица 1

Цитаты из текста

1. «Из двух друзей всегда один раб другого»	
2. «Я смотрю на страдания и радости других только в отношении к себе, как на пищу, поддерживающую мои душевные силы»	
3. «Зачем я жил? Для какой цели я родился?»	
4. «Я любил для себя, для собственного удовольствия»	
5. «Верно, было мне назначение высокое, потому что я чувствую в душе моей силы необъятные»	
6. «И не останется на земле ни одного существа, которое бы поняло меня совершенно»	

Таблица «тонких» и «толстых» вопросов интересна тема, что может быть использована на любой из трёх фаз урока. Вопрос, который ученик задаёт по тексту художественного произведения, демонстрирует учителю глубину прочтения и умение анализировать прочитанное. Сначала учителю необходимо научить учащихся отличать «тонкие» вопросы от «толстых», выполнить необходимые тренировочные упражнения и только потом прибегать к использованию этого приёма.

Таблица 2

«Тонкие» и «толстые» вопросы

«Тонкие» вопросы	«Толстые» вопросы
Кто...? Было ли...? Что...? Согласны ли вы...? Когда...? Верно ли...? Может...? Будет...? Мог ли...? Как звали...?	Дайте три объяснения, почему... Объясните, почему... Почему вы думаете...? Почему вы считаете...? В чем различие...? Предположите, что будет, если...? Что, если...?

Таблица может выглядеть следующим образом (по рассказу А.П. Чехова «Тоска»):

Таблица 3

«Тонкие» и «толстые» вопросы по рассказу А.П. Чехова «Тоска»

«Тонкие» вопросы	«Толстые» вопросы
Кто является главным героем рассказа? Когда происходят описанные в рассказе события? Сколько седоков доставил Иона до места? Что хочет сообщить Иона седокам? Верно ли, что только лошадёнка выслушала Иону? и др.	Дайте три объяснения, почему эпиграфом к рассказу «Тоска» является строчка из духовного стиха? Объясните, почему Иона искал общения в этот день? Почему вы считаете, что только лошадёнка готова выслушать и понять Иону Потапова? Предположите, что будет, если мы, люди, не научимся состраданию и милосердию? и др.

На этапе обобщения и рефлексии эффективно использовать приёмы «синквейна» («пятистрочие»), перекрёстной дискуссии и «письма по кругу». Приём «синквейна» предполагает следующую форму: понятие – три существительных – смысловых синонимов – три эпитета-прилагательных – три глагола – одна фраза, в которой заключён главный смысл понятия – синоним смысла в одном слове. Приведём несколько примеров «пятистрочий», составленных учащимися: Огоньки: Вера, надежда, любовь – Желанные, далёкие, необходимые – Сияют, зовут, влекут – Желаемые цели всегда очень далеки – Победа; Огоньки: Сияние, ожидание, звезда – Живые, яркие, манящие – Горят, летят, соединяют – Стремление к мечтам – Цель (по произведению В.Г. Короленко «Огоньки»); Тоска – Боль, утрата, горечь – Громадная, ненужная, сильная – Одолевает, мучает, гнетёт – Душевная боль – Одиночество; Тоска – Испытание, мучение, одиночество – Всеобъемлющая, гнетущая, безграничная – Испытывает, уничтожает, удерживает – Невозможность избавления – Страдание.

Следует отметить эффективность использования в процессе обучения старшеклассников такого приема, как «продвинутая лекция»

(она выступает альтернативой традиционной лекции). Определение целей, отбор содержания, решение проблемных вопросов и ситуаций, постановка, затем корректировка первоначальной гипотезы, собственная рефлексия – вот перечень некоторых этапов организации активной деятельности на «продвинутой лекции». Важно, что учитель и ученик являются соавторами лекции, совместно решают поставленные проблемы и ищут истину.

Систематическое использование различных приёмов технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо» позволяет учащимся активно включаться в образовательный процесс, внимательно и вдумчиво знакомиться с текстами любого типа и стиля, проводить анализ прочитанного, устанавливая причинно-следственные связи между явлениями и событиями, обобщать, отбирать необходимый материал, точно и грамотно излагать собственные мысли.

Важно помнить, что умение анализировать текст – необходимое условие для написания части С Единого государственного экзамена, поэтому важно показать ученику механизм работы с текстом, который он сможет применить к любому тексту и написать достойное сочинение-рассуждение.

Критическое мышление – это шаг к активным, творческим методам. Развивая критическое мышление школьников, мы увидим, что они мыслят самостоятельно, убедительно аргументируют собственные мысли, анализируют информацию, учатся прислушиваться к чужой точке зрения, разумно подходят к решению различных проблем. Информация для таких учеников – лишь начало творческого пути, собственные идеи, мысли и открытия – конечный результат.

СИТУАЦИОННО–ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ КОЛЛЕДЖА

КРАСНОПЁРОВА А.Г.

Россия, г. Краснодар, Краснодарский технический колледж

Сейчас в России проходят реформы, связанные с вхождением России в ВТО и развитие её системы образования в соответствии с Болонским соглашением. В связи с этим возникли определённые противоречия между необходимостью воспитания молодого специалиста с определёнными профессиональными социальными трудовыми качествами и неосознанностью выбора абитуриентов выбранной будущей

специальности и в связи с этим отсутствием задатков, интересов и способностей у студентов 1–2 курсов колледжа.

В своём исследовании мы пытаемся соединить 2 направления: социальное и психологическое, и обосновать необходимость интегративного подхода к образовательному процессу: так как только в определённой профессионально-ориентированной социальной среде с учётом биологических особенностей и психологических процессов, сопровождающих развитие личности, можно образовать высокоинтеллектуального творческого, инновационного профессионала, обладающего всеми необходимыми профессиональными, трудовыми, социальными качествами, развивающимися в течение всей его трудовой жизни. Мы исследуем ситуационно-функциональный подход в образовательном процессе колледжа в зависимости от среды и педагогической направленности педагога в целях профессиональной социализации студентов, а также с учётом личных профессиональных предпочтений студентов и педагогов и их возможностей и способностей. Рассмотрим структуру образовательной ситуации в колледже. Основные ее компоненты: готовность педагога к организации образовательного процесса (лекции, практические занятия, комбинированные уроки и т. п.), готовность студента к образовательным действиям, готовность средств освоения компонентов образования.

Состояние образованности вместе с желанием (мотивом) обуславливают образование цели, действия студента. В процессе образования цели, видимо, происходит взаимное влияние друг на друга ее и желания (мотива). На основе отмеченного логично выделить следующие четыре группы средств освоения компонентов образования – теоретические, эмоциональные, ценностные (оценительные) и коммуникативные. Каждая из этих групп имеет две стороны – содержательную и преобразовательную.

Теоретические средства предоставляют возможность: изучать теорию, содержание предмета, характеристики его компонентов; оперировать его понятиями, компонентами, выполнять с ними разнообразные мыслительные операции. Эмоциональные средства позволяют организовывать переживания при рассмотрении появляющихся в поле внимания объектов, без чего не может быть полноценного осмысления их. Ценностные средства предоставляют возможность устанавливать значимость рассматриваемых объектов, явлений, чтобы понять, есть ли смысл обращать на них внимание. Коммуникативные средства дают возможность реально проанализировать созданную ситуацию, создать своё мнение, суждение, спрогнозировать будущий результат действий и обсудить возможные варианты действий.

Подготовленность образовательного процесса заключается в существовании интеграционного единства всех перечисленных условий, т. е. в их одновременном присутствии и наличии всех необходимых логических связей между ними. Каждый процесс существует благодаря присутствию в нем функциональной системы. Поэтому нам следует рассмотреть ее сущность. Основы природы функциональной системы раскрыл П.К. Анохин. В образовательной взаимодейственности функционируют два сущностных участника – педагог и студент. В сознании каждого из них существует свой действительный центр.

Педагог передает студенту информацию о сложившейся или задаваемой образовательной ситуации, которую требуется выполнить (решить). Эта информация поступает в сознание студента, в котором (в памяти) хранится освоенная им образовательная информация и находится действительный (управляющий действиями) компонент личности, приводящий в движение инструментарий изменения рассматриваемых объектов образования.

Этот инструментарий многопланово многосторонен. Он имеет внутренние и внешние компоненты. У них мы выделяем когнитивную, эмоциональную, ценностную (оценительную) и коммуникативную стороны.

Действия студента изменяют его объект, приводят его в новое состояние. Функциональная информация об этом состоянии поступает и к студенту, и к педагогу. Но она не является сущностной, образовательный процесс создается не для того, чтобы преобразовывать этот объект. В изменении объекта проявляются его свойства, информация о которых откладывается в сознании студента. Это и есть сущностная информация образовательного процесса, ради которой он проводится. Эта информация о свойствах объекта обогащает сознание студента, вследствие чего следующее действие с ним он выполняет на более высоком уровне компетентности.

Функциональная информация помогает студенту оценивать сущностный результат, а преподавателя ставит в известность о том, что студент соответствующее действие выполнил, а также о правильности его выполнения. Функциональный подход к рассмотрению субъект – объектных отношений в образовательном процессе колледжа позволяет заключить следующее. Ведущим субъектом в нем является педагог. Студент же является объектом действий педагога. В то же время, студент является субъектом решающих событий, в которых производится тот продукт, ради которого существует этот процесс. Значит студент – решающий субъект. Объектом его действий является изучаемая действительность.

Студент всегда выполняет две необходимые роли – объекта ведущей и субъекта решающей подсистем. Он является связующим функционалом этих подсистем. Без выполнения им двух рассмотренных функций образовательного процесса не может быть. Действия студента интегрируют все рассмотренные нами обстоятельства в единую систему образовательного процесса колледжа. В процессе образовательного мероприятия в каждой системе происходит обмен информацией между субъектом и объектом. При воздействии субъекта на объект осуществляется прямая связь между ними, а в противоположном действии – обратная связь. Воздействия могут осуществляться крупными блоками и малыми порциями. Основные трудности в организации функционирования систем заключаются в обеспечении обратных связей, особенно в решающей системе (связи в ней называются внутренними).

Интенсивное изучение понятийного аппарата на иностранном языке углубляет знания студентов по выбранной профессии, расширяет их мотивацию к учению по специальности. В экспериментальной выборке проводились: деловые игры, обсуждение производственных ситуаций с отстаиванием своей точки зрения, проектная деятельность, изучался понятийный аппарат по специальному алгоритму, предъявлялись профессионально ориентированные тексты, студенты участвовали в создании методических пособий. В контрольной выборке этого не было. В педагогическом эксперименте участвовали в контрольной выборке 120 человек, а в экспериментальной – 145. В начале и в конце педагогического эксперимента были проведены замеры качества успеваемости студентов по дисциплине «Иностранный язык (английский)» как в контрольной, так и в экспериментальной группах.

Таблица 1
Количества студентов, успевающих по английскому языку на «4» и «5» (%).

Виды деятельности	Количество студентов, усвоивших деятельность на «4» и «5». (%)						Изменение экспериментального показателя относительно контрольного
	В контрольной выборке			В экспериментальной выборке			
	Исходное	Конечное	Изменение	Исходное	Конечное	Изменение	
1. Применение терминов, понятий ключевых фраз в речи	27,3	47,9	20,6	30,0	65,0	35,0	14,4

2.Аудирование	0	35,4	35,4	45,4	81,2	35,8	0,4
3.Письмо деловой документации	9,1	47,8	38,7	35,0	77,9	42,9	4,2
4.Монологические высказывания на профессиональные темы	27,3	58,3	31,0	20,0	63,4	43,4	12,4
5.Диалогическая речь по профессиональным проблемам	45,0	69,2	24,2	20,0	98,2	48,2	24,0

Результаты эксперимента показали улучшение профессиональной социализации в экспериментальной выборке относительно контрольной. Диалогическая речь по профессиональным проблемам в первой улучшилась на 24,0 % больше, чем во второй, монологические высказывания на профессиональные темы – на 12,4 %, применение профессиональных терминов, понятий, ключевых фраз – на 14,4 %. Имеет место также некоторое улучшение в применении писем деловой коммуникации и аудировании.

Эксперимент подтвердил, что профессионально направленная лингво-визуальная технология, включающая алгоритм изучения профессиональных терминов и понятий на иностранном языке (А.Г. Краснопёровой), с обсуждением производственных ситуаций, с проектной деятельностью студентов и преподавателей даёт положительный эффект.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ
КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ЧЕРЕЗ ЧТЕНИЕ И ПИСЬМО
КАК СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО–
ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ
НАПИСАНИЮ СОЧИНЕНИЯ–РАССУЖДЕНИЯ НА УРОКАХ
РУССКОГО ЯЗЫКА В 11 КЛАССЕ**

ЛАЗУТИНА Т.В.

Россия, г. Магнитогорск Челябинской обл.,
Средняя общеобразовательная школа № 56
с углубленным изучением математики

При написании сочинения согласно критериям проверки и оценки письменной работы, предъявляемым на ЕГЭ, перед учащимися встает ряд проблем: 1) понимания текста, 2) выделения главной и второстепенных проблем, 3) комментирования отдельных положений текста, 4) формулировки авторской позиции. Очевидно, что деятельность в рамках традиционной системы с использованием репродук-

тивного и наглядно-иллюстративного метода не приносит ожидаемых результатов.

Выход – в создании условий для активной учебной деятельности учащихся, при которой содержание текста становится лично значимым. Это становится возможным, когда учитель применяет на уроках технологии, предполагающие активную деятельность учащихся в процессе применения практических знаний. Примером может стать лично ориентированный подход в обучении, действенным способом реализации которого становится использование приёмов работы с текстом, разработанных в рамках технологии развития критического мышления через чтение и письмо.

Рассмотрим конкретный пример работы в рамках данной технологии в 11 классе на уроке русского языка по теме «Публицистический стиль речи». Для анализа и последующего написания сочинения-рассуждения учащимся предлагается текст из книги Л. Васильевой «Созвучия», посвящённой особенностям поэтического слова, тайнам творчества [1].

На первой стадии, стадии «вызова», деятельность учителя заключается в актуализации знаний, мотивации к дальнейшей работе. На данном этапе важно создать в классе атмосферу сотрудничества. Форма организации работы – фронтальная, учебный диалог. На стадии вызова ученики «вспоминают», что им известно по изучаемому вопросу, систематизируют информацию до изучения нового материала. Перед чтением текста и записью темы занятия учитель может задать учащимся открытые вопросы «не по теме урока»: Как вы считаете, какого человека можно назвать счастливым? Счастливым можно назвать человека здорового, умного, доброго, всесторонне развитого и живущего в гармонии с окружающим миром; имеющего друзей, хобби, крепкую семью, стабильный заработок, работу, где можно реализовать свои творческие способности.

На второй стадии, стадии осмысления содержания, деятельность учителя направлена на сохранение интереса к теме при непосредственной работе с новой информацией, постепенное продвижение от знания «старого» к «новому». Учащиеся повторно читают текст и работают с информацией при помощи методов активного чтения. Методические приёмы: выделение ключевых слов, инсерт, «двухчастный дневник», «мозговой штурм». В целях экономии времени на уроке объединяются первые три приёма. Работа выполняется на раздаточном материале, в одной колонке которого находится текст, разбитый на смысловые отрывки (абзацы) с нумерованными предложениями, в другой – комментарий.

После выделения ключевых слов учащиеся уже в состоянии сформулировать проблему, поставленную в тексте, что соответствует К1 (формулировка проблем исходного текста). В тексте выдвигается философская проблема поиска счастья, поиска смысла жизни. Перед формулировкой проблемы целесообразно вспомнить определение слова «проблема» и охарактеризовать проблемы, ставящиеся в текстах публицистического стиля (общественно значимые). Второй этап работы на стадии осмысления поможет сделать проблему, информацию, представленную в тексте, лично значимой. В качестве метода активного чтения используется маркировка текста с использованием значков «+» – уже знал, «!» – новое, «–» – думал иначе, «?» – не понял, есть вопросы (инсерт).

Маркировка направлена на осмысление информации, заложенной в тексте, без чего невозможно выполнить комментарий сформулированной проблемы (К2). Использование инсорта позволяет учащимся создать личное пространство текста. После (или по ходу) выделения ключевых слов и маркировки текста заполняется «двойной дневник», колонка «Комментарий». При этом ученик ещё раз обдумывает прочитанное, сопоставляет новую информацию с собственным опытом, переосмысливает его под воздействием информации. В тексте автор даёт своё понимание того, какого человека можно назвать счастливым. Новым для большинства учащихся стала возможность быть счастливым, проникая в тайны поэтического творчества, в искусство слова.

От данного утверждения учащихся можно оттолкнуться при формулировке авторской позиции (К3): Быть счастливым, возвращаясь к вопросу, заданному в начале урока, может человек, который понять самого себя, реализовавший себя в какой-то сфере деятельности. Счастлив человек, который захочет постичь искусство слова, и в ходе этого процесса, пройдя вместе с автором через самопознание, самовыражение, «формирование себя в себе с помощью чужого слова» придёт к пониманию самого себя, к определению своего места в окружающем мире, к осознанию того, для чего же он живёт на земле.

Работа над аргументацией собственного мнения по проблеме (К4) проходит также на этапе осмысления информации. Методические приёмы: учебный диалог (мозговой штурм при выборе вариантов аргументации, возможна дискуссия). После осмысленного чтения учащимся проще давать ответ на вопросы, предполагающие анализ, синтез и оценку, которые являются, безусловно, более продуктивными для организации мыслительной деятельности. Согласны ли вы с мнением автора? Проходили вы сами процесс самопознания и самовыражения? Находили отклик своим душевным переживаниям в книгах?

Помогала ли вам книга (при недостатке собственного жизненного опыта) выйти из сложной жизненной ситуации? Описывается ли подобная ситуация в литературе?

Мозговой штурм проводится в три этапа. В банк идей (первый этап) предлагаются варианты: 1. Герой романа Достоевского «Преступление и наказание» испытал моральное потрясение (катарсис), читая вместе с Сонечкой отрывок из Евангелия. Чтение Священной книги повлияло на героя, и он признался в содеянном. 2. Евгений Базаров (Тургенев, «Отцы и дети») отрицал искусство вообще. Это, безусловно, слабая сторона героя. 3. Герой романа Л.Н. Толстого «Война и мир» Пьер Безухов прошел самый сложный путь самопознания. Чтение книг духовного и философского содержания, жизненные испытания, знакомство с масонами приводят к тому, что Пьер нашел себя в служении Отечеству, обрёл и семейное счастье. 4. Горький (и другие писатели), Ломоносов: чтение книг – один из способов познания жизни, самопознания. Писательская и научная деятельность – путь самовыражения. После обсуждения (второй этап) предложенных вариантов учащиеся приходят к выводу (третий этап), что лучше всего подходят аргументы Раскольников и Пьер Безухов.

Языковая коммуникация во время «мозгового штурма» должна соответствовать принципу толерантности, гуманности. Взаимодействие учащихся предполагает наличие, сохранение или изменение первоначальной позиции. «Мозговой штурм» становится приёмом активизации познавательной деятельности, формирующим нестандартное, абстрактное мышление. Приводя в примеры из художественной, публицистической или научной литературы в качестве аргументов собственного мнения по поставленной и прокомментированной проблеме, учащийся соотносит свой жизненный опыт с образцами классического знания, демонстрирует свою включённость в общекультурный процесс.

Есть ли другие пути поиска счастья? При ответе на этот вопрос возможна дискуссия. Вывод: автор даёт только один из возможных путей решения проблемы поиска счастья, поиска смысла жизни. И каждому из нас в жизни предстоит найти свой путь поиска счастья.

Третья стадия (рефлексия) предполагает написание творческой работы – сочинения-рассуждения (возможно эссе) в соответствии с критериями проверки и оценки письменной работы (часть С1). Учащимся предлагается провести самооценку работ по К1–К5. Таким образом, ребёнок может соотнести результаты своей работы с требованиями образовательного стандарта и определить направления дальнейшей работы по подготовке к ЕГЭ. Важно, чтобы учитель, при-

знаявая неповторимый опыт ученика, давал возможность обсуждения оценок в случае их несовпадения.

Проверка домашнего задания на следующем уроке предполагает анализ 2–3 работ. Создавая ситуацию успеха, нужно дать учащимся исправить найденные в содержании ошибки.

Итак, использование технологии развития критического мышления через чтение и письмо как средства реализации личностно-ориентированного подхода при обучении написанию сочинения-рассуждения на уроках русского языка в 11 классе способствует достижению важнейших дидактических целей: освоение фундаментальных знаний, формирование толерантного человека с критическим, нестандартным мышлением, способного к поиску рациональных решений, основанных на самостоятельном исследовании окружающего мира, ответственного за собственный выбор и результаты своей деятельности.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБНОСТИ К РЕФЛЕКСИИ КАК ВАЖНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

ЛЕНКОВА А.А.

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

Развитие личности школьника осуществляется через осознание им собственных потребностей в процессе предметной деятельности, происходящей в культурно богатой среде. При формировании способности младших школьников к рефлексии собственной деятельности, с нашей точки зрения, необходимо осуществлять согласование, дополнении различных видов деятельности детей.

Для формирования способности младших школьников к рефлексии важно способствовать самостоятельному успешному овладению детей новыми знаниями в различных предметных областях, т.е. самостоятельно уметь учиться. Данная способность обеспечивается через овладение младшими школьниками обобщенными способами действий, позволяющими широко ориентироваться в предметных областях при решении социальных, жизненных задач. Здесь, по сути, речь идет о том, что младшие школьники должны поступательно эволюционно осваивать метапредметные учебные действия, через согла-

сованность содержания учебных и внеучебных занятий, направленных на анализ и управление познавательной активности, самостоятельности деятельности и рефлексивности. Естественно, обозначенные выше позиции находятся на недостаточном уровне сформированности у младших школьников.

Руководствуясь описанными выше положениями, определимся с основными подходами к формированию способности младших школьников к рефлексии.

На начальном этапе целесообразно вести речь о проектировании взаимодействия учителей предметников, классных руководителей и педагогов дополнительного образования при организации развивающей среды образовательного учреждения, обеспечивающей взаимодействие содержания учебных занятий из различных предметных областей. Проект такого взаимодействия возможно разработать в творческой группе педагогических работников, внести поправки и утвердить на педагогическом совете общеобразовательного учреждения. Важно четко определить роль каждого специалиста.

Во взаимодействии принимают участие педагогические работники, осуществляющие согласованность развивающей среды учебных занятий: заместители директора по воспитательной и учебно-воспитательной работе начальной школы, педагог-психолог, классные руководители первых классов, учителя предметники, педагоги дополнительного образования.

Целесообразно начать совместно с младшими школьниками разработку «Шкалы самостоятельности», определив позиции, характеризующие наличие проявлений активности и самостоятельности в познавательной деятельности, играющих роль ориентира для их самоорганизации.

Специфичными для развития самостоятельности, самоанализа и рефлексии младших школьников будут следующие познавательные, имитационные и дидактические игры:

– «Соедини части – узнаешь целое». Младшим школьникам раздаются пазлы с различной тематикой, например: карта, животное, слово и другое. Учебная задача состоит в том, чтобы самостоятельно или в подгруппе собрать пазл и рассказать о результате.

– «Я знаю, что могу сам сделать...». Младшим школьникам предлагается оценить свои умения, способности к самостоятельной деятельности и озвучить их в группе сверстников.

– «Следопыты», «Что из чего состоит», «Рыбаки», Лабиринт, «Волшебная рукавица», «Живые примеры», Занимательные задачки, «Что было бы, если...», «Кто где живет?», «Кто что умеет и для че-

го?» и др., выступая в качестве интеллектуальных разминок, позволяют младшим школьникам при минимальной помощи учителя осуществлять поиск суждения относительно определенного факта или явления, учиться давать оценку ситуации (выполнено – не выполнено, хорошо – плохо), выделять познавательные цели, реализовывать поиск и структурирование необходимой информации по алгоритму, представленному взрослым.

Решению задач данного этапа при формировании способности младших школьников к рефлексии будут способствовать следующие формы работы: экскурсии, индивидуально-групповые практические задания, элементарные опыты младших школьников.

Совершенно очевидно, что вышеназванные традиционные формы работы с младшими школьниками приведут к решению поставленных задач только при специально организованных методах работы. Обучение обязательно должно строиться на основе стимулирования целенаправленной наблюдательской способности младших школьников по схеме, специально формулируемых вопросов, направление интеллектуальной активности младших школьников на выдвижении предположений, гипотез.

Самостоятельность и активность младших школьников на учебных занятиях, возможно, стимулировать посредством проведения элементарных опытов. В качестве примера приведем опыты по теме «Где прячется воздух?» Опыт 1. Помахать рукой у лица. Подуть на руку. Что ощущается? Вывод младших школьников: эти ощущения вызваны движением воздуха.

Как возникает ветер? Опыт 2. Откроем дверь из класса в коридор. Где теплее: в классе или в коридоре? Зажжем две свечи, одну из которых поставим на пороге, другую поднимем к верхнему косяку двери. Понаблюдаем за пламенем свечи. Вывод младших школьников: пламя нижней свечи отклонится в сторону класса, верхней – в сторону коридора. Таким образом, мы выяснили, что холодный воздух движется вниз, а теплый – вверх. Пояснение учителя: то же самое наблюдается и в природе – разные участки земной поверхности нагреваются по-разному.

Все вышеописанные позиции способствуют успешной реализации формирования рефлексии младших школьников на первом этапе. В результате можно констатировать:

- актуализацию познавательного интереса, расширенный кругозор, умение работать с информацией, стремление к созданию нового, нестандартного, реактивность;

- сформированность представлений о приемах индивидуального

и группового самоанализа.

Дальнейшая работа по формированию способности младших школьников к рефлексии подразумевает получение постоянной обратной связи; партнерское общение среди педагогов, организующих межпредметные связи, что означает признание и принятие ценности личности каждого, его мнения, интересов, особенностей, устремлений, перспективы личностного роста. Иными словами, весь процесс работы педагогического коллектива на данном этапе строится на основе диалогического, бесконфликтного общения.

В соответствии с выбранной на первоначальном этапе тактикой взаимодействия педагогов, на данном этапе происходит решение задач по установлению прочных связей между предметными областями начального общего образования и сочетанием выявленных особенностей каждого из них с особенностями личностного развития младших школьников.

Первым делом необходимо осуществить знакомство, актуализацию, расширение и углубление знаний педагогов в данном вопросе. Следует организовать тематический лекторий по вышеобозначенным проблемам, семинар-практикум, обмен опытом педагогов в методической и практической деятельности через посещение открытых уроков, виртуального методического кабинета, составления кейсов методических, дидактических и информационных материалов.

Одновременно с этой работой возникает необходимость педагогам выделить признаки, по которым можно определять и осуществлять межпредметные связи:

- по общности теорий, законов и понятий, т. е. взаимосвязи дисциплин, способствующих формированию мировоззренческих понятий, выходящих за рамки частного знания;

- по общности научных фактов, касающихся одного и того же объекта изучения, т. е. формирование общих понятий для нескольких дисциплин, объединенных в циклы, например гуманитарный;

- по общности использования научного метода, т.е. раскрытие на учебных занятиях смежных дисциплин общих методов познания;

- по общности способов умственной деятельности, т.е. формирование у младших школьников универсальных учебных действий, использование их на занятиях одной предметной области при изучении другой.

Имеет смысл по этим признакам выделять межпредметные связи в учебной деятельности, которая в этом случае будет являться «полем» практического применения универсальных учебных действий младших школьников.

Далее, целесообразно сделать акцент на осуществлении мероприятий по стимулированию самостоятельности, активности и рефлексии творчески одаренных младших школьников. Данный этап характеризуется тем, что дети «пробуют» активно проявлять себя, свою самостоятельность, стараются рационально использовать время.

Для решения данной задачи необходимо систематически использовать стимулирующие воздействия на процесс самостоятельной деятельности младших школьников на основе комплекса стимулов.

Кроме того, целесообразно применять следующие приемы, способствующие развитию познавательной активности младших школьников на учебных занятиях: обеспечение внутреннего принятия цели предстоящей работы; качественное оценивание итогов предыдущей работы и в момент актуализации знаний; взаимоконтроль и взаимопроверка работ, индивидуальное целеполагание или планирование целей и задач обучения младшими школьниками самостоятельно; обсуждение результатов деятельности и применение придуманных самими младшими школьниками упражнений и заданий; обучение младших школьников рациональным способам умственной работы; эмоциональная насыщенность занятия, «взволнованность» самого педагога.

Для стимуляции личностной активности при организации согласованного сотрудничества, взаимодействия учителей, классных руководителей педагогами разумно провести тренинг личностного роста, ролевые игры «В Зазеркалье», «Сказочные персонажи», «Два племени» подробно описанные в методическом пособии педагогов-практиков Е.И. Середы, М.С. Ерохиной. Целесообразность применения данных технологий продиктована необходимостью учителям структурировать свои навыки самосовершенствования, преодоления внутриличностных конфликтов. Круг тем, отрабатываемых с помощью перечисленных технологий: стратегии работы с личными внутренними барьерами, личностный опыт и его моделирование, техника принятия ответственных решений.

На четвертом году обучения в школе младшие школьники способны осуществлять активную самостоятельную, индивидуальную работу с выбором глубины изучаемых ими тем различных предметных областей руководствуясь своими интересами, потребностями и желаниями. Таким образом, комплекс мероприятий, стимулирующих поддержание и дальнейшее развитие самостоятельности, познавательной активности и рефлексии, будет представлен открытием творческой мастерской, организацией интеллектуального марафона, проведением одного раза в учебную четверть «боя эрудитов».

Этим же задачам будут подчинены индивидуально-групповые,

ролевые, дискуссионные, театрализованные игры, игры-драматизации, режиссированные по сценариям, разработанным младшими школьниками с минимальной помощью педагогов. Рефлексия в таких играх направлена на демонстрацию и осознание того, что заставило игроков отступить от заданного шаблона, открытые варианты продолжения сказок и т.д.

Для осуществления согласованности учебных занятий различных предметных областей целесообразно один раз в полугодие использовать потенциал дидактического театра как одну из эффективных форм гуманистической педагогики. В связи с тем, что в основе дидактического театра лежит дидактическая ролевая игра, которая соединяет учебный материал с процессом развития личности школьника, его эмоциональной сферы, он призван знакомить младших школьников с историей научных открытий, жизнью великих ученых в форме дидактической сказки, игры, истории, путешествия. А именно, представляет собой научно-познавательный и художественно-эстетический вариант коллективного творческого дела.

В процессе подготовки и реализации спектаклей дидактического театра целесообразно привлекать к участию членов литературного общества учащихся, представителей школьного научного общества, членов художественно-эстетического общества, учащихся кружков «Очумелые ручки», членов студии компьютерных технологий. Спектакли дидактического театра по своей сути представляют собой проектно-исследовательскую деятельность учителей, школьников разных возрастов, что позволяет получить ощутимые результаты развития согласованности учебных занятий.

Младшие школьники могут быть авторами идеи спектакля, его актерами, активными помощниками на всех этапах его организации и проведения. В качестве примера тем спектаклей, возможно, использовать фантастическую историю, сочиненную по проектам творчески одаренных младших школьников «Построй свою планету!», «Путешествие по стране неразгаданных тайн» и др. Использование педагогических тестов на учебных занятиях определяющих уровень самостоятельности при решении различного рода интеллектуальных и творческих задач будет также полезно рекомендовать к работе с младшими школьниками, учащимися 3–4 классов: «Найди учебную задачу и оцени себя», «Умеешь ли ты планировать», «Сделай выбор», «Умеешь ли ты обобщать».

Конструктивную личностную и познавательную рефлексия у младших школьников целесообразно развивать заданиями по самооценке своей работы на занятиях «Я уверен, что выполнил зада-

ние...», «Градусник», «Лесенка», «Мое настроение в начале и конце занятия» с помощью рефлексивных вопросов (Какие уже имеющиеся у тебя знания понадобились в решении учебной задачи? Кто и как тебе помогал(и) на занятии? Какие знания, полученные на занятии, понадобятся тебе в будущем? В какой момент занятия ты чувствовал себя успешным? Благодаря каким инструментам, ты нашел решение? Что бы ты изменил в своих действиях на занятии?)

Руководствуясь приведенными в данной статье рекомендациями, возможно осуществить эффективный процесс формирования способности младших школьников к рефлексии.

ПРОБЛЕМА СУБЪЕКТ–СУБЪЕКТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДОУ

МАЛЬЦЕВА И.А.

Россия, г. Златоуст Челябинской обл.,
Муниципальное дошкольное образовательное учреждение
Центр развития ребенка детский сад № 15

Современная образовательная политика в сфере образования строится на деятельностный и компетентностной основе. Данное обстоятельство актуализирует проблему выстраивания субъект-субъектных отношений между педагогом и ребенком.

Зарождение новой идеологии дошкольного воспитания знаменовала собой «Концепция дошкольного воспитания» (1989), созданная коллективом ученых Академии педагогических наук под руководством В.В. Давыдова и В.А. Петровского. Концепция сориентировала педагогов на изменение самого принципа построения педагогического процесса в детском саду, дав сравнительный анализ двух основных типов (моделей) взаимодействия ребенка и взрослого: учебно-дисциплинарной модели и личностно-ориентированной, в которой ребенок выступает «как субъект самоценных форм активности, будь то устремленность к познанию, действию или эмоциональному освоению мира» (В.А. Петровский).

Проблему субъекта в педагогике исследовали Г.И. Вергелес, В.В. Горшкова, В.И. Логинова, Г.И. Щукина и др. Вместе с тем у педагогов – практиков до сих пор нет четкого представления о целях, задачах, способах и содержании работы с детьми в рамках личностно-ориентированной педагогики. Гуманизация способов общения с ребенком как новая целевая ориентация педагогов, безусловно, пози-

тивна, но отсутствие у педагогов навыков партнерского общения с детьми не приводит к качественному улучшению взаимодействия взрослого и ребенка.

Вычленив из педагогического процесса две стороны (педагог и воспитанник), мы имеем в виду, что они находятся в постоянной взаимосвязи, взаимной зависимости, взаимно обуславливают друг друга, постоянно взаимодействуют.

Проблема педагогического взаимодействия в настоящее время активно изучается. В философии понятие «взаимодействие» определяется как принцип существования природных и общественных явлений, взаимная связь структурных уровней материи, материальное единство мира.

Категория взаимодействия является существенным методологическим основанием познания общественных явлений. Взаимодействие – не только исходный момент, но и конечный результат познания объективной реальности (К.А. Абульханова-Славская, Л.П. Буева, М.С. Каган, Б.Ф. Ломов и др.).

Взаимодействие на уровне межличностных отношений выступает как реально действующая связь, взаимная зависимость между субъектами, позитивная цель которой – добиться взаимопонимания и сотрудничества на основе обмена информацией в совместной деятельности (А.А. Бодалев, А.С. Золотнякова, Л.И. Уманский и др.).

Взаимодействие всегда разворачивается в виде согласованной деятельности субъектов по достижению совместных целей и результатов при решении значимых для них проблем (Н.Ф. Радионова).

Педагогическое взаимодействие, в отличие от любого другого взаимодействия, представляет собой преднамеренный контакт (длительный или временный) педагога и воспитанников, следствием которого являются взаимные изменения в их поведении, деятельности и отношениях.

Педагогическое взаимодействие включает в себя в единстве педагогическое влияние, его активное восприятие и усвоение воспитанником и собственную активность последнего, проявляющуюся в ответных непосредственных или опосредованных влияниях на педагога и на самого себя (самовоспитание). Понятие «педагогическое взаимодействие» поэтому шире, чем «педагогическое воздействие», «педагогическое влияние» и даже «педагогическое отношение», которое является следствием взаимодействия педагогов и воспитуемых.

Активность участников педагогического взаимодействия позволяет говорить о них как о субъектах педагогического процесса, влияющих на его ход и результаты. Это основное положение лично-

стно-деятельностного подхода к изучению и пониманию педагогического процесса.

Этот подход противоречит традиционному пониманию педагогического процесса как специально-организованного, целенаправленного, последовательного, планомерного и всестороннего педагогического воздействия на ребенка с целью формирования личности с заданными качествами.

Традиционный подход отождествляет педагогический процесс с деятельностью педагога, педагогической деятельностью – особым видом социальной (профессиональной) деятельности, направленной на реализацию целей образования: передачу от старших поколений младшим накопленного человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе.

Этот подход закрепляет субъект-объектные отношения в педагогическом процессе. При таком подходе субъективные особенности педагога и ребенка, связанные с их личностными проявлениями, остаются практически вне педагогического процесса как объективного явления. Они, несомненно, существуют, действуют, но как значимый фактор его функционирования не учитываются, что значительно ограничивает возможности раскрытия творческого потенциала участников педагогического процесса. Нам представляется, что данный подход является следствием не критического, а поэтому и механистического переноса в педагогику основного постулата теории управления: если есть субъект управления, то должен быть и объект. В результате в педагогике субъект – это педагог, а объектом, естественно, считается ребенок или обучающийся под чьим-то руководством. Представление о педагогическом процессе как субъект-объектном отношении закрепилось вследствие утверждения в системе образования авторитаризма как социального явления.

Признание ребенка не только объектом, но и субъектом педагогического процесса коренным образом изменяет возможности формирования и реализации личностных особенностей и ребенка и педагога. При этом организация и содержание педагогического процесса будут определяться не только педагогом, но и активностью, и потребностью ребенка.

Такой подход, безусловно, отвечает актуальным требованиям отношения к личности как высшей ценности.

В практике же дошкольного воспитания чаще всего имеет место традиционный подход, где ребенок – объект педагогического воздей-

ствия, способный только автоматически воспринимать воздействие педагога.

Но если ребенок – это объект, то не педагогического процесса, а лишь педагогических воздействий, т.е. внешней, направленной на него деятельности.

Признавая воспитанника субъектом педагогического процесса, гуманистическая педагогика утверждает тем самым приоритет субъект-субъектных отношений в его структуре.

Анализ педагогической литературы и реальной практики позволил нам выделить три основных типа взаимодействия:

Первый тип построен на инструктивно-исполнительских началах. Взрослый предстает перед ребенком как вполне законченный носитель социально заданной суммы ЗУНов, которую ребенок должен усвоить путем копирования и подражания при скрупулезном контроле со стороны наставника. Взрослый знает программу деятельности ребенка наперед и стремится предупредить возможные отклонения от нее. В идеале действия ребенка должны быть полностью идентичны образцам, но именно в том виде, в каком представляет эти образцы данный взрослый («делай как я»). Зона ближайшего и более отдаленного развития ребенка в процессе усвоения им содержания, таким образом, оказывается ограниченной пределами локального опыта авторитарного взрослого, взявшего на себя ответственную функцию представителя культуры. Для этого сам взрослый должен быть достаточно культурен. В этом типе взаимодействия нет места общению ребенка со взрослым. Между ними не устанавливается общности, а скорее происходит «подравнивание» ребенка под взрослого. Поэтому термин «совместная деятельность» применим к выделенному типу взаимодействия весьма условно.

Второй тип взаимодействия, на первый взгляд, не содержит в себе недостатки первого. Образовательное содержание внешне облекается взрослым в проблемную форму – приобретает вид разного рода задач, которые предлагаются ребенку. При этом осуществляется имитация поиска и принятия решения. Но ведь взрослый отнюдь не сдает здесь своей авторитарной позиции. Он по-прежнему остается «законченным» носителем ЗУНов, содержание образования при этом приобретает квазипроблемный облик. Взрослый вырабатывает у ребенка способность к овладению сугубо операциональным составом деятельности по решению задач, наталкивая его на те способы решения, которые сам прекрасно знает. Второй тип взаимодействия, внешне отличаясь от первого, совпадает с ним в главном: внутри него не возникает истинного взаимодействия ребенка со взрослым. Тем не менее, мно-

гие исследователи видят в нем эффективный путь формирования творческих способностей детей.

Третий тип взаимодействия отличается тем, что образовательное общение несет в себе существенный элемент открытой проблемности как для ребенка, так и для взрослого. Педагогические принципы, методы и методические приемы задают лишь общие ориентиры деятельности взрослого, которая направлена на формирование у ребенка тех или иных универсальных способностей. Совместно строящийся взрослым и ребенком способ воспроизведения этих способностей в индивидуальных и неповторимых формах деятельности ребенка всегда является особенным. И уже в силу своей особенности он не может быть предзадан и запрограммирован. Иными словами, в такой совместной деятельности ребенок и взрослый обретают общее искомое – сам способ ее организации. Конечно, каждому из них оно представлено как бы с разных сторон. Для ребенка неизвестным выступает принцип решения поставленной перед ним задачи – новый общий способ действия (т.е. в итоге сама способность в своем непосредственно-действенном, операциональном выражении). Для взрослого же искомым являются конкретные пути поиска и открытия этого принципа детьми – непредсказуемый маршрут «путешествия через зону ближайшего развития» ребенка (образная метафора финского ученого Ю. Энгештрема).

В контексте третьего типа взаимодействия становится возможным творческое приобщение ребенка к культуре. Здесь возникает ситуация неопределенности, для преодоления которой необходимо формирование способностей, ранее отсутствующих у каждого из субъектов такой деятельности. Это придает ей ярко выраженный универсальный, свободный и творческий характер. Совместная и равноправная универсализация способностей ребенка и взрослого служит основой гуманизации их отношений, приобретающих форму развивающего обучения. В русле этого типа совместности «обмен информацией» уступает место специфическому «обмену возможностями», протекающему между ребенком и взрослым. Обогащение созидательного потенциала ребенка становится условием духовного роста взрослого, и наоборот. Благодаря этому между ними устанавливается подлинная социально-творческая общность.

Изучая взаимодействие в аттестующихся ДОУ, мы констатировали, что инструктивно-исполнительский тип взаимодействия занимает главенствующее положение в практике дошкольного образования. Вместе с тем, теоретические исследования различных образовательных взаимодействий детей и взрослых в дошкольном воспитании

М.И. Лисиной, А.Г. Рузской, Е.О. Смирновой, В.А. Петровского, Г.Г. Кравцова, Е.Е. Кравцовой, Э.И. Леонгард, Е.Е. Шулешко и др. показывают, что развивающее общение дошкольника со взрослым (как, впрочем, и детей друг с другом) может и должно стать смысловой основой их сотрудничества.

Но развивающее сотрудничество взрослого и ребенка не означает равенство их ролей. Мы разделяем точку зрения Г.Н. Серикова, В.С. Леднева, В.В. Краевского, И.Я. Лернера и др. о том, что обязательным признаком всякого педагогического процесса, и педагогического процесса ДООУ в том числе, является подчиненная роль ребенка и в педагогических процессах осуществляется педагогическое доминирование в том плане, что содержание образования predetermined заранее без участия детей и обусловлено определенным образом сформулированным целевым заказом (выраженным, например, в образовательном стандарте). То есть педагогический процесс всегда целенаправленный, организуемый и управляемый сознанием.

Понимание субъектности образования обеспечивает педагогу ДООУ возможность выстраивать взаимодействие с ребенком, основанное на принятии его субъектной позиции, личностных мотивов и особенностей. А это означает, что современное образование все более становится личностно-ориентированным.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ ФОРМ И МЕТОДОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

МИНАЕВА А.М.

Россия, г. Магнитогорск Челябинской обл.,
Средняя общеобразовательная школа № 56
с углубленным изучением математики

Овладение языком как средством общения происходит эффективнее в процессе активного обучения, которое предполагает использование системы методов, направленных не на изложение преподавателем готовых знаний, их запоминание и воспроизведение, а на самостоятельное овладение учащимися знаниями, умениями и навыками по предмету. В связи с этим у педагогов возникает необходимость использовать в своей работе новые методы обучения, побуждающие учащихся к активной мыслительной и практической деятельности, расширению лингвистического кругозора, формированию культуры общения и общему речевому развитию.

В настоящее время в средней школе широко используются в учебно-воспитательном процессе методы активного обучения. Остановимся на некоторых из них.

Использование игровых форм работы при обучении лексике и грамматике в средней школе.

Игровые формы и приемы очень разнообразны, и могут быть использованы на каждом этапе работы с лексикой и грамматикой. Например, на первых этапах изучения лексики уместно использовать типичные игровые упражнения, которые сделают процесс запоминания слов интересным.

Игра-соревнование. Двум командам предлагаются группы предложений для развития лексических навыков. Это группы заданий, подобранных для отработки общих и тематических знаний. Побеждает та команда, которая наберет больше правильных ответов. С помощью такой игры можно отрабатывать умения:

1. Различать часть речи у слов, совпадающих по форме, и правильно употреблять их в контексте. Can you help me? (глагол) I need your help (существительное). Также можно использовать слова work – работа, работать; struggle – борьба, бороться; trouble – беспокойство, беспокоиться; clear – ясный, чистить; помощь, помогать; play – пьеса, играть.

2. Распознавать при переводе с английского языка на русский слова, имеющие различные значения. Например: слово «light» может выступать в роли существительного «свет», прилагательного «светлый» и глагола «освещать». Подобрать нужное значение слова можно только исходя из контекста.

3. Определять многозначные существительные. Game – игра; дичь. Club – клуб; дубинка. Figure – фигура; цифра. Flat – квартира; плоскость. Crank – кривошип; чудачество. Match – спичка; состязание. Spring – весна; пружина.

4. Понимать сложные слова, которые образованы посредством сложения двух слов: First-class, snow-covered, horse-race, reading-room, everywhere, classroom, letterbox и т.д. Например, несмотря на то что каждое слово знакомо учащимся, дети испытывают затруднения в переводе выражения «kitchen garden?» kitchen – кухня, garden – сад, kitchen garden – огород. lady – дама, bird – птица, lady bird – божья коровка. Flower – цветок, bed – кровать, flower bed – клумба.

На этапе отработки лексических знаний и умений можно использовать следующие игры.

Игра с мячом. Учитель берет небольшой резиновый мячик и со словами «Let's play with a ball and answer my questions!» кидает его

ученику и задает вопрос, ученик, в свою очередь, отвечая на вопрос, кидает мяч назад учителю.

Примерные вопросы и ответы: – What season is it now? – It is winter!

– Do you like winter? – Yes, I do. – What can you do in winter? – I can ski! и так далее.

Игра с картинкой. Используется для лучшего усвоения учащимися структур в Present Continuous. Школьникам предлагается угадать, что делает тот или иной персонаж, изображенный на картинке, которую они пока не видели. Ребята задают вопросы, например:

– Is the girl sitting at the table?

– No, she is not. –

– Is the girl standing?

Побеждает ученик, который угадал действие, изображенное на картинке. Он становится ведущим и берёт другую картинку.

Игра в лото. Лото «Глаголы в картинках» является хорошим наглядным пособием для тренировки грамматических форм.

На картах – несколько картинок, изображающих какие-либо действия человека, например: катание на коньках, игра в шахматы, чтение книги и т.д. На фишке – одна картинка. Учитель показывает фишку с картинкой (мальчик катается на коньках) и спрашивает: What is he doing? Учащиеся находят у себя такую же картинку и отвечают: He is skating. При правильном ответе получают фишку.

Игровые приёмы являются одними из самых эффективных методов обучения иностранному языку в современной школе, так как их психолого-педагогической основой является игровая деятельность, в процессе которой активизируются мыслительные процессы и возрастает мотивация к изучению иностранного языка.

Метод проектов. Этот метод активного обучения предоставляет учащимся возможность использовать английский язык в ситуациях реальной повседневной жизни. Метод проектов направлен на достижение конкретной практической цели: наглядное представление результата, будь это рисунок, аппликация (в начальной школе) или сочинение (в средней и основной школе). Приведем пример работы над проектом в 4 классе по теме «School Life»

Начальный этап работы над проектом – введение и обсуждение темы предлагается на уроке. Это может быть представление школы, своего класса, описание классной комнаты, школьной формы для мальчиков и девочек, расписание уроков. Параллельно вводятся базовая лексика, грамматика, совершенствуются коммуникативные умения. Практическая работа над проектом начинается на стадии актуализации знаний по изученному материалу. Все полученные знания

систематизируются и оформляются в качестве рабочей версии проекта. Заключительным этапом становится защита презентаций. Ребята представляют свои работы в классе перед другими учащимися.

В заключение хочется отметить, что для подобных проектов детям требуется не только знание английского языка, но и умение составлять небольшое монологическое высказывание, воспринимать и понимать небольшое сообщение, правильно читать вслух текст, соблюдая ударение в словах, фразах, интонации в целом. Метод проектов также развивает интеллектуальные, творческие, коммуникативные умения, а также умение анализировать и перерабатывать информацию, представленную в иноязычном тексте, учит делать обобщения и выводы.

Использование информационно-коммуникационных технологий. Основная задача работы учителя заключается в создании условий для повышения эффективности урока английского языка через использование компьютерных технологий как средства закрепления знаний и инструмента контроля основных компетенций учащихся в области аудирования, чтения и говорения. В настоящее время использование информационно-коммуникационных технологий является одним из самых эффективных средств формирования страноведческой компетенции учащихся. Для уроков английского языка разработаны конспекты-презентации, содержащие краткий текст, основные языковые формулы, схемы, рисунки. Использование презентаций в процессе объяснения новой темы облегчает восприятие материала, делает его доступным, интересным, актуальным. Например, в 8 классе при изучении темы «Прошедшее длительное время» я использую презентацию, помогающую адаптировать сложный учебный материал, отработать основные умения по данной теме.

Хорошие результаты даёт использование образцов классического англоязычного песенного творчества как средства развития фонематического слуха, совершенствования лексических и коммуникативных навыков на этапах введения новой лексики и закрепления.

В качестве иллюстративного материала нами выбран документальный фильм о творчестве группы ABBA и несколько песен: «Dancing queen», «Honey, honey», «Mama mia», «Money, money».

Подготовительная работа учителя заключается в создании раздаточного материала, включающего сведения о съёмках фильма, тексты песен, карточки с набором ключевых слов и смысловых фраз из фильма. Пакет раздаточного материала формируется дифференцированно: для детей «продвинутого уровня» и детей, испытывающих трудности в изучении предмета на базовом уровне. Работа с видео- и аудиомате-

риалами предполагает просмотр фильма с паузами, смысловой перевод и обсуждение содержания в классе. Не исключено, что в процессе работы учитель будет перефразировать содержание более простыми словами. Совместная деятельность учителя и учащихся предполагается на этапе осмысления содержания фильма: строится учебный диалог учитель-ученик, ученик-учитель, ученик-ученик. После просмотра проводится обсуждение общего содержания фильма и творчества группы (этапы и тематика творчества) Следующий этап работы – чтение и перевод одной из песен и исполнение её вместе с записью. На заключительном этапе работы с фонетическим и текстовым материалом песен дети самостоятельно их исполняют. Просмотр фрагментов из мюзикла «Mama mia» с Мерил Стрит в главной роли стал для учащихся элементом поощрения за активную работу на уроках.

Результатом подобной работы стало значительное сокращение фонетических, лексических и грамматических ошибок, допускаемых учащимися при говорении.

В 8 классе аналогичная работа ведётся на основе творчества классического американского исполнителя Фрэнка Синатры и фильма, рассказывающего о жизни и творческом пути певца «The Chairman – Frank Sinatra»

Итак, полученный положительный опыт использования активных форм обучения подтверждает, что разумное и целесообразное использование этих методов значительно повышает развивающий эффект обучения, создает атмосферу творческого поиска, вызывает у учащихся положительные эмоции.

ПОИСК, ПОДДЕРЖКА И РАЗВИТИЕ ТАЛАНТЛИВЫХ ШКОЛЬНИКОВ

МИТРОШКИНА А.В.

Россия, с. Метличье Челябинской обл.,
Муниципальное казенное общеобразовательное учреждение
Дробышевская средняя общеобразовательная школа

Одаренность (талант) – это системное, развивающееся в течение жизни качество личности, которое определяет возможность достижения человеком на основе его интеллектуальных, культурных, психофизических особенностей более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми.

Одаренный (талантливый) ребенок, подросток выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренне предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности.

Уровень, качественно своеобразие и характер развития одаренности (таланта) определяется сложным комплексом природных задатков и социокультурной среды, опосредованного деятельностью ребенка (игровой, учебной, творческой, трудовой). В связи с этим особое значение для проявления и развития способностей имеют условия для собственной активности одаренных (талантливых) детей.

Причины отсутствия условий для реализации одаренности (таланта) – «неадекватное» социокультурное окружение и недостаток материальных и финансовых ресурсов семьи или местного сообщества. В некоторых случаях причиной, задерживающей становление одаренности (таланта), несмотря на потенциально высокий уровень способностей, являются те или иные особенности развития ребенка, например, заикание, повышенная тревожность, конфликтный характер общения, нестандартное поведение и т.п. Частой причиной подавления одаренности (таланта) на уровне общеобразовательной школы является невозможность модификации стандартной образовательной траектории.

Для поиска, поддержки и развития талантливых детей необходимо развитие системы интеллектуальных, творческих и спортивных состязаний внутри школы. Система интеллектуальных, творческих и спортивных соревнований школьников является эффективным инструментом поиска и выявления талантливых детей.

Для этого необходимо:

1. Развитие и совершенствование системы интеллектуальных, творческих и спортивных состязаний

Система интеллектуальных и творческих состязаний повышает интерес школьников к интеллектуальной и творческой деятельности, создает стимулы к получению знаний сверх обязательной общеобразовательной программы. Основными направлениями развития и совершенствования этой системы являются:

- совершенствование системы олимпиад школьников;
- расширение тематики интеллектуальных и творческих состязаний, организация олимпиад и конкурсов по основным направлениям науки и творческой деятельности;
- расширение охвата школьников интеллектуальными и творческими состязаниями, усиление ориентации олимпиад и конкурсов на

учащихся средних и младших классов, включая обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;

– создание системы стимулов для участия в олимпиадах и конкурсах, особенно для школьников младших и средних возрастов.

Для развития и совершенствования системы интеллектуальных соревнований, как элемента системы интеллектуальных школьников, необходимо проводить следующие мероприятия:

– увеличить число олимпиад и конкурсов по направлениям ранней профессиональной ориентации школьников;

– стимулировать учителей-предметников, педагога-организатора, классных руководителей, заместителей директора по воспитательной и учебно-воспитательной работе к развитию новых конкурсных форм работы со школьниками;

– разработать систему взаимодействия, способствующую участию в интеллектуальных состязаниях, проводимых учебными заведениями различного уровня.

2. Развитие и совершенствование системы конкурсных состязаний школьников.

Обучение по основным программам в области искусств нацелено на раннее выявление и становление одаренных (талантливых) детей как через приобретение знаний и умений в том, или ином виде искусства, так и через приобретение и развитие творческих навыков посредством участия в творческих конкурсных состязаниях. Необходимо развивать систему творческих конкурсов, распространяя ее на одаренных (талантливых) детей, сосредоточившись на:

– расширении спектра творческих конкурсов, охватывающего исполнительские и теоретические дисциплины образовательных программ в области искусств;

– создании стимулов для участия в творческих конкурсах;

– возможности получения специальных стипендий.

3. Совершенствование системы поиска и поддержки спортивно одаренных (талантливых) детей

Научно обоснованные методы отбора спортивно одаренных (талантливых) детей в детско-юношеском спорте, а также прогнозирования их будущих результатов – неотъемлемая часть современной системы подготовки спортсменов.

Для внедрения единой системы отбора на основе современных технологий выявления спортивно одаренных (талантливых) детей необходимо создать систему мониторинга отбора спортивно одаренных (талантливых) детей, совершенствовать методы выявления и сопровождения спортивно одаренных (талантливых) детей.

4. Развитие системы сопровождения талантливых детей

Система поиска и выявления талантливых детей школьного возраста, может стать работоспособной и эффективной только в случае, если ее будут органично дополнять механизмы привлечения юных талантов к получению подготовки, а также меры по сопровождению и поддержке талантливой молодежи в течение всего периода их обучения и формирования как высококвалифицированных специалистов. Такой мерой может быть развитие системы вовлечения талантливых школьников в научно-исследовательскую проектную деятельность через создание и развитие школьных научных обществ, научно-учебных лабораторий, проектно-учебных групп, включения школьников в деятельность лабораторий.

Необходимо расширить поддержку мероприятий по популяризации науки, научной, изобретательской и конструкторской деятельности.

Система мероприятий по популяризации научной, изобретательской и конструкторской деятельности включает:

- стимулирование создания и развития научно-популярных периодических изданий (в рамках школьной газеты);
- проведение фестивалей науки;
- создание школьниками видео роликов, электронных пособий, презентаций, содержащих научно-популярную информацию;
- поддержку создания и выпуск школьной литературы (брошюры, буклеты, журналы) об ученых и изобретателях;
- организацию выставок научно-технического творчества школьников;
- формирования системы премий за успехи в области популяризации науки и технологий, изобретательской, конструкторской и инновационной деятельности среди педагогов.

Для формирования системы информирования системы поиска, выявления и сопровождения талантливых детей необходимо создать на базе школьного сайта, других образовательных интернет-ресурсов информационные страницы, самостоятельные сайты, содержащие актуальную информацию обо всех участниках системы поиска и поддержки талантливых детей. На данных страницах, сайтах должны быть собраны ссылки на интернет-ресурсы о событиях, мероприятиях, проектах, возможностях для самореализации детей. Также необходимо публиковать информацию о результатах проведенных мероприятий, конкурсов, проектов.

Система поиска, поддержки и развития талантливых (одаренных) школьников позволит на этапе начального обучения выявлять одаренных детей и вести их путем развития и становления личности,

личности адаптированной к современным условиям жизни, способной вступать в борьбу за свои и права и свободы, умеющей выражать собственное мнение, способной на победы в честной борьбе. Следуя данной системе на протяжении всего периода обучения школьников, на выходе из общеобразовательного учреждения появляется возможность получить будущего профессионала в науке, культуре, спорте.

КРИТЕРИИ ОТБОРА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

ПАНИНА Л.Т.

Россия, г. Новороссийск Краснодарского кр.,
Новороссийский социально-педагогический колледж

Текст играет ведущую роль при обучении иностранному языку, так как текст демонстрирует употребление изучаемых конструкций в их естественном окружении, выступает в качестве образца монологической и диалогической речи, служит основой для построения самостоятельного высказывания, являет собой пример функционального стиля. В этих своих функциях текст выступает как средство в обучении языку. Но текст может выступать и как самостоятельный объект изучения. В этом случае предметом рассмотрения становятся такие его особенности, как смысловая и структурная завершенность, коммуникативная направленность, композиционное оформление, разные типы лексической, грамматической, логической и стилистической связи между элементами текста, информативная насыщенность, различие в способах изложения мысли.

Под текстом, вслед за И.Р. Гальпериным, мы понимаем любой дискурс: монологический, диалогический, полилогический, а также аудио- и видеотекст [1].

Изучение языка на основе текстов является наиболее традиционной формой подачи учебного материала, закрепляемого в дальнейшем в системе упражнений. Необходимость соответствия текста изучаемым языковым явлениям (взятым в определённом объёме в зависимости от целей обучения) означает, что обучение языку начинается на основе не реальных, а специально созданных текстов. Такие тексты освобождены от трудностей и насыщены изучаемыми единицами языка. Они составляются авторами учебников. По мере овладения языком характер текстов меняется: от учебных переходят к адаптированным, а затем к оригинальным.

Степень адаптации текста может быть различной:

1. Переложение авторского текста (сокращение и замены).
2. Сохранение авторского текста (сохранение содержания и основных средств при некоторых синонимических заменах).
3. Адаптация, состоящая только в сокращении (опускаются какие-то детали).

Все навыки тренируются на тексте. Лексическая работа также проводится на тексте, так как только контекст подсказывает, в каком значении употреблено слово, и только текст учит употреблять слова.

Грамматическая работа тоже строится на основе текста. Текст и упражнения всегда взаимосвязаны.[3]

Формирование речевых навыков и умений накладывает свой отпечаток на отбор текстов и работу с ними. Но проблема соотношения видов речевой деятельности и текстов не всегда решается однозначно. При формировании лексических навыков больше внимания следует уделять системе упражнений по работе с текстом, а при формировании навыков перевода – как собственно лексическим единицам, так и их сочетаемостно-комбинаторным характеристикам, так как большое влияние на характер текста оказывает постановка конкретных методических задач.

Текст – это образец речи, стимул для высказывания, он может быть основой для пересказа, может быть стимулом для самостоятельного высказывания, может быть рассказ по аналогии, может быть собственным текстом на материале нескольких однотемных текстов, может быть стимулом для письменной речи (изложение, сочинение) [4].

Если текст для чтения – это воплощение письменной речи со всеми ее особенностями, синтаксической сложностью, то разговорный текст это то же устное высказывание, но зафиксированное в письменной форме. Разговорному тексту присущи все характеристики устной речи, за исключением интонационных, которые на письме не передаются.

Межкультурная коммуникация – это адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам [2].

Даже, владея одними и теми же языками, люди не всегда могут правильно понять друг друга (например, коммуникация американца и британца – носителей одного языка), а причиной чаще всего является именно расхождение культур.

Изучающему английский язык для устранения барьеров в процессе общения с носителями языка в любом случае приходится постепенно осваивать варианты английского языка, самостоятельно анали-

зируя и синтезируя имеющиеся в культуре народа изучаемого языка различия, которые непосредственно отражаются на лексическом уровне языка, т.к. незнание этих различий приводит к недопониманию и затруднению ситуативного общения. Таким образом, возникает противоречие между настоящей ситуацией общения, требующей определенных знаний и умений в области иноязычного общения от изучающего иностранный язык и возможностями изучающего иностранный язык (куда включаются способности, знания, навыки владения языковой системой, техники изложения мысли при помощи языковых средств и структур изучаемого языка), а также возможностями современной педагогики и методики, начиная с квалифицированных преподавателей иностранных языков и заканчивая средствами, способствующими эффективно и успешно овладению иностранными языками.

Одним из важных компонентов при обучении иностранным языкам являются учебники и учебные пособия.

При анализе учебников в первую очередь необходимо определить, какой языковой материал включен в учебник, его сложность и на каком этапе обучения легче будут усваиваться те или иные языковые единицы и по каким принципам придерживались авторы при составлении поурочного вокабуляра и учебного словаря в учебниках.

Выделим следующие основные принципы:

- учет частотности и употребительности слов;
- система вокабуляра с учетом возрастных особенностей;
- учет этапа обучения (начальный, средний, продвинутый);
- сложность понятий слова (т.е. учет сложности восприятия семантики иностранного слова – конкретные и абстрактные понятия);
- специфику группы изучающей иностранный язык (простой/специализированный).

Мотивационная готовность студентов к восприятию инокультурных текстов обуславливает их эффективное использование. Языковая готовность при всей ее значимости сама по себе оказывается недостаточной для успешной коммуникации. В этой связи при формировании и развитии мотивации к изучению иностранного языка важную роль приобретает проблема отбора текстов. Интересное содержание текста, близкое и понятное студентам, усилит мотивацию. Отбор текстов для обучения английскому языку следует осуществлять на основе следующих критериев:

1. Критерий аутентичности текстов, под которым следует понимать уровень соответствия интересам студенческой аудитории.
2. Критерий сходства различных культур в тексте, позволяющий

сделать акцент на общечеловеческих ценностях, найти точки соприкосновения родной культуры с иными культурами.

3. Критерий четкой дифференциации с родной культурой, позволяющий иллюстрировать возможности интерпретации инокультурных явлений, а также предвидеть возможное непонимание при межкультурной коммуникации на уровне художественного текста.

4. Критерий прагматики, связанный со знанием индивидуальной и социальной интеракции, обеспечивающий готовность интерпретировать явления иной культуры, поведения представителя иносоциума.

5. Критерий целостности: тексты должны представлять собой целостные образования, а не отдельные предложения. Текст должен отражать фрагмент действительности, который мог бы воплотиться в смысловой визуальный образ, а в дальнейшем – в текст перевода.

6. Критерий достаточного минимума.

Выделить именно эти критерии отбора текстов для обучения иностранному языку позволяет, с одной стороны, выявить необходимые предпосылки для формирования языковой компетенции и, с другой стороны, изучить читательские предпочтения учащихся.

Литература

1. Гальперин, И.Р. Лексикология английского языка / И.Р. Гальперин, Е.Б. Черкасская. – М., 1996. – 297 с.

2. Гальскова, Н.Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 1. – С. 11–14.

3. Елухина, Н.В. Роль дискурса в межкультурной коммуникации и методика формирования дискурсивной компетенции / Н.В. Елухина // ИЯШ. – 2002. – № 3. – С. 9–13.

4. Колкер, Я.М. Практическая методика обучения иностранному языку / Я.М. Колкер. – М.: Академия, 2000.

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ОЛИМПИАДАМ ПО ИСТОРИИ

ПАРФЕНИЙ Н.Н.

Россия, г. Магнитогорск Челябинской обл.,
Средняя общеобразовательная школа № 56
с углубленным изучением математики

Участие во Всероссийских олимпиадах школьников по истории предполагает всестороннюю подготовку учащихся не только в области исторического знания, но и высокий уровень овладения исследовательскими умениями. Насколько возможно объединить исследовательскую деятельность и олимпиадную подготовку?

В своих работах Л.Ю. Ляшко, председатель ДНТО (Детская научная творческая общественная организация) «Интеллект будущего» и один из организаторов Всероссийского проекта «Юность. Наука. Культура», раскрывает пути повышения эффективности учебно-исследовательской деятельности в современном образовательном процессе. Обращаясь к исследованиям вышеназванного автора, посвященным сравнению психологических показателей победителей всероссийских олимпиад и научно-практических конференций, наблюдаем следующую закономерность: развитие исследовательских способностей происходит преимущественно в процессе работы над ученическим исследованием и характерно для участников научно-практических конференций, а деятельность «олимпиадников» имеет в основном познавательный, продуктивный, обучаемый («решатель задач») характер.

Не ставя под сомнение результаты психологических исследований, обратимся к практике подготовки олимпиадников и характеру олимпиадных занятий, с тем, чтобы уточнить их творческую составляющую.

Положение о региональном этапе Всероссийской олимпиады по истории содержит указания на структуру и типологию заданий, через содержание которых можно определить требования к участнику олимпиады. Для анализа возьмём задание второго тура Всероссийской олимпиады 2012 года – «Организация и социально-политическая программа Первого Земского ополчения», с целью выявления компонентов исследовательского типа [2].

В вышеназванном Положении сказано: «Во втором туре участник должен написать сочинение, посвященное анализу исторического

источника (проект); тема сочинения одинакова для всех участников, текст источника дается вместе с заданием [1]. Какими умениями должен обладать участник олимпиады, чтобы успешно выполнить анализ исторического источника?

Задание начинается с обращения авторов-составителей олимпиады к её участникам: «Самое важное в профессии историка – анализ источника, умение извлечь из него необходимую информацию». Предполагается, что участник олимпиады владеет такими исследовательскими компетенциями как умение работать с историческим источником, извлекать информацию и анализировать её на основе имеющихся знаний по определённому историческому периоду, либо касающихся конкретного процесса, либо исторического деятеля.

Знакомясь с содержанием документа, мы видим, что участник олимпиады должен хорошо понимать особенности исторического момента, на основе которого строится анализ. Ему необходимо указать на конкретные события, предшествовавшие созданию первого земского ополчения, а не рассматривать события всего Смутного времени. Умение отобрать факты, четко и логично выстроить характеристику основополагающих событий, требуется на данном этапе.

При характеристике Первого ополчения участник должен отметить его сложный социальный состав, включавший различные группы дворянства и казаков, так как именно это обстоятельство стало причиной внутренних конфликтов, а в дальнейшем привело к его распаду. «Лета 7119-го июня в 30-й день, Московского государства разных земель царевичи и бояре, и окольные, и стольники, и дворяне, и приказные люди, и князи, и мурзы, и дворяне из всех городов, и атаманы, и казаки, и всякие служилые люди..». Обязательным является понимание и указание на то, что одной из причин созыва ополчения стал отказ поляков соблюдать те достаточно выгодные для России условия, на которых королевич Владислав провозглашался царем по договору с «семибоярщиной» 1610 года. Все вышеуказанные суждения являются обязательными для постановки проблемы. Стоит отметить, что характеристика социального состава, выявление и формулировка причин внутренних конфликтов, причин созыва ополчения, и сама постановка проблемы, являются умениями исследовательского, творческого характера.

Следующим этапом анализа текста является характеристика источника и возможностей, которые он дает для освещения проблемы.

Несомненно, для успешного выполнения этого задания необходимы развитые умения работать с различными типами исторических источников. В данном случае участник должен показать не только

владение знаниями в области вспомогательных исторических дисциплин, но и умение переводить из одной системы летоисчисления в другую. Раскрывая возможности текста источника для постановки проблемы необходимо указать на то, кем был принят Приговор, с какой целью, чьи стремления и интересы отражал. Успешно справиться с данным заданием возможно лишь при наличии высокого уровня развития исследовательских компетенций.

После характеристики источника, участник непосредственно переходит к анализу его содержания. Именно теперь ему предстоит показать умения извлекать и комментировать информацию о социальном составе, идеологии Первого ополчения, а также

организации власти в Первом Земском ополчении. Характеризуя социальный состав, участник отмечает 3 группы: «по отечеству» – аристократию, т.е. князей и бояр; московское дворянство (стольники); провинциальное дворянство («дворяне всех городов»), а также казаков. В данном случае опорой являются знания специальной терминологии и социальной структуры рубежа XVI–XVII веков. Однако, непременно стоит указать, чьи интересы в первую очередь отражает Приговор, отметить факт многонационального состава Первого ополчения, религиозный характер освободительной борьбы «которые стоят за Дом Пресвятыя Богородицы...». Конечно, вся эта информация присутствует в тексте, но насколько сложно для учащегося, пусть и победителя или призёра муниципального тура олимпиады, как правило, одарённого и мотивированного на углубленное изучение истории, увидеть, понять, сформулировать мысли, суждения анализируя специфический текст, содержащий множество устаревших слов и выражений, затрудняющих восприятие. Чтобы справиться с такого рода заданиями требуется обязательная целенаправленная деятельность педагога и ученика, направленная на развитие исследовательских, аналитических умений.

Анализируя организацию власти в Первом Земском ополчении участник отмечает следующие характерные черты: выборный характер власти «выбрали всею Землею»; широкий круг полномочий «будучи в правительстве, земским и всяким ратным делом промышляти и расправа всякая меж всяких людей чинити в правду...»; приоритет над боярами «А смертную казнь без земскаго, и всей Земли приговору бояром не по вине не казнити»; усиление значения Земского собора как высшего органа власти, который мог отправить в отставку руководителей ополчения «нам всею Землею вольно бояр и воевод переменить, и в то место vybrати иных...»; предоставление Земскому собору распорядительной власти «А строить Землю и всяким земским

и ратным делом промышлять, бояром, которых избобрали всею Землею и по сему всеа Земли приговору...». Существенным, при анализе организации власти, является понимание необходимости усиления центральной власти, как условие выхода из состояния Смуты.

Важным аспектом исследовательской деятельности участников в процессе анализа данного документа является выделение проблемы земельной политики. Ведь статья о земельных владениях – первая после преамбулы. Это явно говорит о первостепенной важности вопросов земельной собственности для руководителей и служилых людей Первого ополчения. Значительная часть статей Приговора посвящена именно решению земельного вопроса. Участнику необходимо увидеть проблему, сформулировать её, найти в тексте документа положения, указывающие на решение вопроса о земельных владениях, объяснить причину его важности исходя из особенностей этапа развития общества и государства.

Проект, а анализ документа является исследовательским проектом, непременно заканчивается выводами, в которых должна прозвучать оценка документа для понимания истории Смутного времени и последующей политики государства.

Анализируя задание второго тура региональной олимпиады 2012 года, мы постарались выделить исследовательские компетенции, которыми должен овладеть участник олимпиады в процессе подготовки к олимпиадам по истории и обосновать тезис о том, что для успешного выступления в олимпиадах по истории требуется сочетание глубоких познаний в области истории и высокого уровня овладения исследовательскими умениями.

Литература

1. О проведении регионального этапа всероссийской олимпиады школьников по истории в 2011-2012 учебном году. – МОиН Челябинской области от 29.12.2012 e-mail: moin@chel.surnet.ru
2. Задания регионального этапа всероссийской олимпиады школьников в 2011–2012 учебном году. ГБОУ ДПО ЧИППКРО www.ipk74.ru

ШКОЛЬНОЕ ЛЕСНИЧЕСТВО В УСЛОВИЯХ «НОВОЙ ШКОЛЫ»

ПАХОМЧИК Н.В.

Россия, п. Рощино Челябинской обл.,
Муниципальное общеобразовательное учреждение
Рощинская средняя общеобразовательная школа

Одним из действенных средств воспитания трепетной любви ко всему живому, воспитания экологической культуры является школьное лесничество.

В нашей школе оно создано в 2009 году. Для этого заключили договор с Долгодеревенским участковым лесничеством. За нами закрепили участок Государственного Лесного Фонда, состоящий из двух кварталов с общей площадью 312 гектаров.

Работа школьного лесничества это не эпизодические мероприятия, а круглогодичная система учебной, трудовой, исследовательской, просветительской и культурной деятельности учащихся:

Таблица 1

Виды деятельности

	Виды деятельности	Участники
Работа на лесном участке		
	Посадка леса	Все желающие
	Уход за культурами (прополка)	Все желающие
	Экологические десанты по уборке бытового мусора в лесу	Все желающие
Научно-исследовательская		
	Изучение фитоценоза Ужовского бора	Подготовленные дети
	Определение степени антропогенного влияния на экосистему реки Зюзелга	
	Оценка чистоты окружающей среды методом лишеноиндикации	
Просветительская деятельность		
	Выпуск газеты «Лес и человек»	Команда «ЭкоРос»
	Выступление агитбригады команды «ЭкоРос» (Экологическое Рощинское Сообщество)	Команда «ЭкоРос»
	Оформление тематических баннеров	
	Освещение деятельности школьного лесничества в районной газете	
	Неделя биологии, праздник «День птиц»	Вся школа
Участие в конкурсах и слётах		
	Участие в ежегодном заочном конкурсе «Под-рост»	Команда «ЭкоРос»
	Участие в ежегодном Открытом областном слёте	

	школьных лесничеств и детских экологических объединений	
	Участие в ежегодной районной научно – практической конференции НОУ	Подготовленные дети
Походы		
	Ежегодные многодневные походы по реке Зюзелга с исследовательскими и экологическими целями	Учащиеся 8–11 классов
	Работа полевого лагеря в Ужовском бору с исследовательскими и экологическими целями	
Учёба актива лесничества в областных заочных школах		
	Школа «Лесоводства»	Актив лесничества
	Школа «Фитодизайна»	
	Школа экологии	

За две весны 2010 и 2011 года члены школьного лесничества посадили 14300 саженцев сосны на площади 3,5 га. Работали старательно, на совесть, в результате приживаемость сосны на этих участках составила 90–95 %. Обычно посадка леса производится в конце апреля – начале мая, поэтому члены школьного лесничества посвящают свою работу Дню Победы и это налагает на них ещё большую ответственность.

Осенью, в сентябре, ребята выезжают на уход за культурами, т.е. за молодыми сосенками, которые ещё требуют заботы: их необходимо освободить от высокой травы. Уход за лесными культурами ребята произвели на площади 3,5 га

Стали традиционными осенние экологические десанты. Как правило, в них участвуют ученики 8–11 классов и классные руководители. Нашим социальным партнёром в этом важном деле является Долгодеревенское участковое лесничество. Они нам предоставляют транспорт для погрузки мусора, мешки и перчатки. Уборку мусора производим в окрестностях нашего посёлка.

У школьного лесничества есть свой печатный орган – газета «Лес и человек». Газета создаётся 1 раз в четверть в программе М.О.Publisher.

Весной 2009 года был заложен школьный питомник. Место для посадки готовили на целинном участке. Посадили 23 саженца ели обыкновенной и 23 саженца кедра (сосны сибирской). Уже третий год существует наш питомник. Дети ухаживают за ним, поливают, рыхлят, не дают зарастать травами. За это время погибла только одна ёлочка. Саженцы нам предоставило Долгодеревенское лесничество. Осенью 2011 года в питомник высадили кедр, который нам подарили в Ханты-Мансийске. Этой весной ёлочки будут посажены на постоянное место.

Члены школьного лесничества занимаются научно – исследовательской работой. Вот уже два года работает проект «Зюзелга – река жизни». Научные работы, сделанные в рамках проекта, на районной конференции НОУ в 2011 и 2012 году заняли 2 и 3 места. Работа «Мониторинг состояния Ужовского бора за последние пять лет» участвовала в областном конкурсе «Подрост» и получила диплом 2 степени.

Практически вся деятельность школьного лесничества направлена на прямое общение детей с природой. Самым длительным и романтичным это общение может быть только во время похода.

Мы можем говорить уже о некотором опыте в этих делах: за плечами у нас три непростых похода, летом этого года собираемся совершить четвёртый.

Каждый поход должен иметь выход, т.е. по его итогам должен быть создан продукт: научно – исследовательская работа, фильм, статья в газету, выставка фотографий и т.д.

Первый поход состоялся летом 2010 года.

Прошли от истока до устья реки Зюзелги, 40 километров.

В течение учебного года материалы, собранные в походе, обрабатывались и в итоге были созданы: фильм о походе и две работы: для областного конкурса «Вода на Земле» и для участия в районной конференции НОУ. На баннере в школе был размещён фоторепортаж о походе.

Летом 2011 года был организован поход по реке и работа полевого лагеря в Ужовском бору. Главной целью работы был сбор материала для дипломной работы учащихся заочной экологической школы. Участники похода написали заметку в районную газету.

Сделана серия фотографий, которые уже были выставлены на баннере в школе.

Ежегодно команда школьного лесничества «ЭкоРос» участвует в работе областного слёта школьных лесничеств и детских экологических объединений «Юные друзья природы». В команду входят 6 человек, у каждого своя специальность: лесовод, ботаник, дендролог, эколог, энтомолог, зоолог.

Стремление хорошо выступить на конкурсах, собранность, сплочённость команды – всё это помогло ребятам завоевать 2 командное место, летом 2011 года. А в сентябре этого же года команду направили в Ханты – Мансийский округ для участия в XI Окружном слёте школьных лесничеств и детских экологических объединений «Сохраним цветущим мир Югры». На этом слёте команда нашего лесничества «ЭкоРос» завоевала 2 командное место.

Деятельность школьного лесничества настолько многогранна, что в рамках статьи невозможно рассказать обо всём.

Прежде всего, школьное лесничество – это объединение школьников, увлечённых единым делом – изучением природы, посадкой лесных растений, охраной лесных участков, оказанием помощи лесничествам в охране и благоустройстве леса. Это также способ приобретения новых знаний, которые помогут в жизни, и может быть оказано влияние на выбор будущей профессии.

СТУПЕНИ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ТРУДА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

ПЕТРОВА Н.Н.

Россия, г. Магнитогорск Челябинской обл.,
Средняя общеобразовательная школа № 56
с углубленным изучением математики

В условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования важной целью является формирование универсальных учебных действий. Особая роль в достижении этой цели отводится проектно-исследовательской деятельности, которая должна проводиться систематически с учетом возрастных особенностей детей.

Начиная с первого класса, в рамках классно-урочной системы, важно использовать следующие формы организации учебной деятельности: проблемное введение в тему урока; постановку цели и задач урока совместно с учащимися; совместное или самостоятельное планирование выполнения практического задания; групповые формы работы на уроке, в том числе и с ролевым распределением работы; выдвижение идеи; постановку вопроса; формулировку предположения; обоснованный выбор способа выполнения задания; составление аннотации к прочитанной книге, картотек; поиск дополнительной литературы; подготовку доклада; самоанализ и самооценку, рефлексию; поиск альтернативных способов решения проблемы и т.п.

Для развития способности изменять собственную точку зрения, смотреть на объект исследования с разных сторон предлагаем детям такие задания: «Продолжи неоконченный рассказ»; «Составь рассказ от имени другого персонажа», «Начни рассказ, используя данную концовку», «Определи, сколько значений у предмета» (найди как

можно больше вариантов нетрадиционного, но при этом реального использования).

Для формирования умений видеть проблемы используем, например, игру «Как помочь» (выход из ситуации, используя подручные предметы). Поощряются интересные и оригинальные идеи.

Для формирования умения выдвигать гипотезу предлагаем придумать как можно больше гипотез и провокационных идей, объясняющих, то, или иное явление, используя следующие слова: предположим, допустим, возможно, может быть и т.д.

С целью формирования умения задавать вопросы применяем игры: «Найди загаданное слово», игра «Лучший вопрос» и т.д.

Для формирования умения давать определения понятиям разгадываем загадки, кроссворды, сканворды и др.

Для формирования умения классифицировать проводим игру «Четвёртый лишний»; выполняем упражнения на классификацию предметов по основному признаку, по цвету, по форме и т.п.

Для развития внимания и наблюдательности используем игру «Вспомни предмет», игру «Парные картинки» (найти различия).

Для развития умений и навыков экспериментирования проводим различные эксперименты.

В процессе работы над формированием навыков исследовательского поведения целесообразно проводить с младшими школьниками экскурсии, прогулки-наблюдения, социальные акции.

В формировании навыков исследовательской деятельности уроки окружающего мира занимают особое место. Исследования на этих уроках позволяют ставить серьезные проблемные вопросы, исследовательские задачи: «Зачем нужны правила дорожного движения?», «Кто такие птицы?», «Откуда берутся снег и лед?», «Зачем каждому государству свои символы?»

Непосредственную работу над проектами целесообразно организовывать со 2 класса, когда у учащихся сформированы первоначальные коммуникативные, интеллектуальные и оценочно-самооценочные показатели.

Представим этапы работы над проектом на примере выполнения информационного проекта «Красная книга Челябинской области».

1 этап. Погружение в проект.

Содержание этапа. Выбор и формулировка проблем, которые будут разрешены в ходе проектной деятельности учащимися, выдвижение гипотез, требующих доказательства или опровержения (необходимо учитывать интересы школьников, показать практическое применение знаний, полученных в ходе выполнения проекта).

Дидактический пример. В процессе изучения темы «Красная книга», возник вопрос: «Какие животные и растения являются редкими в Челябинской области?». Определение темы проекта «Создание Красной книги Челябинской области». Это стало учебной задачей.

2 этап. Организационный.

Содержание этапа. Организация групп участников проекта, определение направлений и задач для каждой группы, указание источников информации по каждому направлению. Представление участников проекта: каждая группа выступает с рассказом о составе группы, распределении ролей, о задачах и возможных путях их решения.

Дидактический пример. Обсуждение того, какую книгу хотели бы создать дети, чтобы она была интересной и познавательной. Составление списка животных и растений, занесенных в Красную книгу Челябинской области. Самостоятельный выбор какого-либо животного или растения из вышеназванного списка для подготовки личного сообщения.

3 этап. Осуществление деятельности.

Содержание этапа. Поиск необходимой информации, сбор данных, изучение теоретических положений, необходимых для решения поставленных задач (изучение соответствующей литературы, проведение опроса, анкетирования по изучаемой проблеме и т.д.)

Дидактический пример. Индивидуальное задание: подобрать материал о выбранном животном или растении, проработать оформление своего сообщения. Обмен информацией, предварительное обсуждение, оформление сообщения каждым учеником.

4 этап. Обработка и оформление результатов проекта

Содержание этапа. Определение способов обработки полученных данных. Представление творческих проектов (демонстрация понимания проблемы, цели и задач работы, умений планировать и осуществлять свою деятельность).

Дидактический пример. Этот этап – самый творческий. Работа в группах: придумать обложку, придумать экологические знаки, составить правила поведения в лесу, нанести на карту Челябинской области заповедники и национальные парки, написать количественный состав всех видов животных и растений, занесенных в Красную книгу Челябинской области.

5 этап. Обсуждение полученных результатов (рефлексия).

Содержание этапа. Оформление результатов и представление их остальным участникам проекта в виде доклада, дискуссии, ролевой игры, через научную конференцию и т.д. Обсуждение и анализ полученной информации, обмен мнениями (проверяются выдвинутые ги-

потезы, обсуждаются возможные пути применения полученных результатов деятельности на практике). Рефлексия, самооценка проделанной работы.

Дидактический пример. Проведение открытого урока с целью подведения итога коллективной работы. Создание продукта – книги.

Защита проектов может осуществляться в форме выставки рисунков, альбомов, поделок, театрализованного представления, спектакля, деловой игры с обязательным поощрением – вручением грамот, дипломов, благодарностей, подарков.

Очень важно, чтобы учащиеся на завершающем этапе получили удовлетворение от результатов труда, от того, что они доставили радость одноклассникам, сверстникам, родителям, учителю и почувствовали атмосферу праздника.

Интересен оказался исследовательский проект «Моя родословная». Работа над этим проектом была обусловлена темой «Наша дружная семья». В процессе работы дети узнали значение своего имени, почему их так называли, происхождение своей фамилии, придумали свой фамильный герб, написали рассказ «Моя дружная семья», составили родовое дерево, узнали о семейных реликвиях. Завершился проект открытым уроком для родителей, где дети представили свои презентации.

Дети также участвовали в экологическом проекте одного дня «Удивительная планета». Участники распределились на группы. Первая группа рисовала свою планету: давала названия морям, океанам, материкам, вторая группа рисовала и вырезала удивительных животных на этой планете, третья – удивительных животных на этой планете. А далее сообща поместили на планету этих животных и растения.

Вообще темы детских проектных работ в классно-урочной системе лучше выбирать из содержания учебных предметов или из близких к ним областей. Проблема проекта или исследования, обеспечивающая мотивацию включения школьников в самостоятельную работу, должна быть в области познавательных интересов учащихся и находиться в зоне их ближайшего развития.

Таким образом, правильно организованная проектно-исследовательская деятельность, уже с 1 класса дает ребенку возможность экспериментировать, синтезировать полученные знания, развивать творческие способности и коммуникативные навыки, что позволяет ему успешно адаптироваться к изменившейся ситуации школьного обучения.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

ПИМАНОВА И.А.

Россия, г. Магнитогорск Челябинской обл.,
Средняя общеобразовательная школа № 56
с углубленным изучением математики

Концептуальной основой инновационной педагогики является утверждение, что человек – это саморазвивающаяся система, ибо все, что человек приобретает извне, он пропускает через свое сознание и свою душу. Главная задача учителя – помочь ученику получить и освоить опыт старшего поколения, обогатить и развить учащихся, поэтому участие ребенка в учебном процессе – основная цель современного процесса обучения.

Сегодня традиционные способы преподавания уходят в прошлое, на первое место выходят активные формы и методы обучения. При использовании таких форм и методов деятельность учащегося носит продуктивный, творческий, поисковый характер.

Активный метод – это форма взаимодействия учащихся и учителя, при которой они сотрудничают друг с другом в ходе урока, учащиеся здесь не пассивные слушатели, а активные участники. Если в традиционном уроке основным действующим лицом является учитель, то здесь учитель и учащиеся равноправны. Если пассивные методы предполагали авторитарный стиль взаимодействия, то активные больше предполагают демократический стиль.

Мы расскажем о тех активных методах и формах, которые применяются нами в учебном процессе на уроках русского языка и литературы.

При работе с текстом мы часто используем прием «инсерт» - разметки текста (технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо»). Этот прием используется для того, чтобы учащийся смог глубже погрузиться в текст, высказать свою точку зрения на прочитанное.

Высказать свое отношение предлагается по трем критериям:

- сомневаюсь и критикую («-» не разделяю суждение);
- соглашаюсь и разделяю («У» уже знал);
- удивляюсь и открываю («+» новое знание).

При чтении текста ученики ставят значки на полях. Подобная разметка повышает эффективность чтения, дает возможность самостоятельно поработать с текстом.

После подобного прочтения можно предложить учащимся заполнить таблицу:

Значок	Ключевые слова	Комментарии
--------	----------------	-------------

Для заполнения таблицы понадобится вновь вернуться к тексту, таким образом, обеспечивается вдумчивое, внимательное чтение. Технологический прием «Инсерт» и таблица «Инсерт» сделают зримыми процесс накопления информации, путь от «старого» знания к «новому». Важным этапом работы становится обсуждение записей, внесенных в таблицу, или маркировки текста.

Такой прием можно использовать на уроках русского языка при написании эссе, отзыва, рецензии, а также при работе с критическими статьями на уроке литературы. Например, при изучении статьи Н.А. Добролюбова «Луч света в темном царстве» и Д.И. Писарева «Мотивы русской драмы» ученики делают разметку текста, заполняют таблицу, затем пишут рецензию на критическую статью, используя материал таблицы (колонка «Комментарии»).

Еще один прием, тоже взятый из технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо», – синквейн. В переводе с французского слово «синквейн» означает стихотворение, состоящее из пяти строк. Данное стихотворение пишется по определённым правилам.

1. На первой строке записывается одно слово – существительное. Это и есть тема синквейна.

2. На второй строке пишутся три прилагательных, раскрывающих тему синквейна.

3. Третья строка – три глагола, описывающих действия, относящиеся к теме синквейна.

4. На четвёртой строке размещается целая фраза – афоризм, при помощи которого нужно выразить своё отношение к теме. Таким афоризмом может быть крылатое выражение, цитата, пословица или составленная самим учеником фраза в контексте с темой.

5. Пятая строка включает слово-резюме, которое даёт новую интерпретацию темы, выражает личное отношение автора к теме.

Составление синквейна требует от ученика умения находить в учебном материале наиболее важные элементы, делать выводы и выражать всё это в кратких заключениях. Учитель при этом не только экономит время на уроке, но и проверяет одновременно уровень восприятия текста, глубину его понимания и способность ученика грамотно выражать свои мысли.

Синквейн – это эмоциональный отклик на литературное произведение. Получается не у всех и не всегда, но чем больше дети ищут

нужные слова, тем проще им работать с языком: они начинают чувствовать слово, лучше разграничивают оттенки значений.

Первоначально можно попробовать написать синквейн на доске, поработать всем вместе, подбирая единственно верные прилагательные, глаголы. Затем на примере другого произведения дать учащимся поработать самостоятельно. Например, при изучении творчества Маяковского мы знакомимся со стихотворением «Послушайте!». Основным образом этого стихотворения является образ звезды. Звезда – тема синквейна. Что же символизирует звезда?

Звезда / Далекая, красивая, яркая / Светит, дает надежду, озаряет / Звезда помогает человеку жить / Жизнь

Ответы будут разные: мечта, любовь, вера, надежда, жизнь... Вот так дети приходят к основной мысли стихотворения.

Следующий прием из технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо», относящийся к приемам восприятия, осмысления и передачи знаний, – двухчастный дневник. Он используется в работе с художественными текстами большого объема. Лист делится на две части: в первой части выписываются цитаты, требующие осмысления, вопросы, составленные учителем; во второй – комментарий ученика к ним. Например, изучая теорию и идею Раскольникова в романе «Преступление и наказание», мы говорим о том, что мотивация преступления Раскольникова неоднозначна. Ни один мотивов не может считаться главным, и лишь в своем сочетании они обуславливают роковую решимость героя.

Меняется на протяжении первой части отношение к идее самого героя. К подобным выводам учащиеся приходят, поработав со следующей таблицей:

Таблица 1

Двухчастный дневник

Развитие идеи	Состояние Раскольникова
Первая встреча с Аленой Ивановной (глава 6, часть 1)	
Разговор в трактире студента и офицера (глава 6, часть 1)	
Месяц мучительных раздумий в тесной комнатке, похожей на гроб. (глава 1, часть 1)	
Результат «пробы» (глава 1, часть 1)	
Исповедь Мармеладова (глава 2, часть 1)	
Письмо матери (глава 3–4, часть 1)	
Встреча с «обманутой девочкой» (глава 4, часть 1)	

Сон, в котором сконцентрировалось все вселенское горе (глава 5, часть 1)	
Подслушанный разговор Лизаветы с мещанином на площади. (глава 5, часть 1)	

Ценность таких заданий в том, что учащиеся самостоятельно осмысливают большой объем материала, учатся работать с текстом, делать выводы.

Для развития самостоятельности мышления, творческого подхода учащихся к материалу и большого объема самого материала можно использовать на уроке такую форму работы, как продвинутая лекция, или лекция с пропусками. Например, первый урок по роману Толстого «Война и мир» («Роман Толстого «Война и мир». История создания, смысл названия, историческая основа, проблематика, жанр»), где большую часть материала выдает учитель. Такая лекция позволяет сосредоточить внимание учащихся на теме, работать вместе с учителем.

Роман «Война и мир» – роман-эпопея: проблематика, образы, жанр.

История создания романа.

Над романом Толстой работал с... по...годы. Роман потребовал от писателя максимальной творческой отдачи, полного напряжения всех духовных сил. В этот период писатель говорил: «В каждый день труда оставляешь в чернильнице кусочек себя».

Первоначально была задумана... на современную тему «...», от нее осталось всего три главы. Толстой собирался писать о вернувшемся из Сибири ..., и действие романа должно было начинаться в ..., накануне отмены крепостного права.

В процессе работы писатель решил рассказать о восстании..., затем отодвинул действие к ... году – времени детства и юности декабристов. Но так как Отечественная война была тесным образом связана с кампанией 1805–1807 г, Толстой решил начать с этого времени.

Таким образом, подобные активные приёмы, направленные на организацию учебного процесса, создают условия для творческого усвоения учебного материала, для формирования грамотного и думающего читателя.

ВОЗМОЖНОСТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПРОБЛЕМ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В СПЕЦИАЛЬНО–КОРРЕКЦИОННОМ УЧРЕЖДЕНИИ

ПОПОНДОПУЛО Е.А.

Россия, г. Абинск Краснодарского кр.,
Анапский индустриальный техникум филиал

За последние годы возросло число детей младшего школьного возраста с отклонениями в интеллектуальном развитии, в связи с этим возросло внимание государства к проблемам умственной отсталости. Формирование познавательных процессов детей обучающихся в специально-коррекционном учреждении является важным условием коррекционного обучения. Объясняется это социально-гуманистическими тенденциями в современном обществе, во всем мире и в России в частности. Умственно отсталый ребенок характеризуется общим недоразвитием и мыслительные способности, естественно формируются у него с большими задержками. Общество же должно позаботиться, чтобы такой ребенок вырос и вступил во взрослую жизнь без особых проблем. Для этого надо подробно изучить проблемы развития познавательных процессов, интерес к учебе у детей с интеллектуальной недостаточностью.

У младшего школьника специально-коррекционного учреждения крайне низкий уровень развития мышления, что, прежде всего, объясняется неразвитостью основного инструмента мышления-речи. Из-за этого они плохо понимают мысли разговоров, содержание сказок.

Цель исследования заключалась в выявлении и возможности преодоления проблем развития познавательных процессов у детей, обучающихся в специально-коррекционном учреждении.

Объект исследования: процесс развития познавательных процессов.

Предмет исследования: проблемы развития познавательных процессов, у учащихся специально-коррекционного учреждения.

Гипотеза исследования – мы предполагаем, что если использовать систему коррекционно-развивающей программы в образовательном процессе специально-коррекционной школы-интерната, то можно повысить уровень развития познавательных процессов у учащихся специально-коррекционного учреждения.

Сформулированные цель и гипотеза исследования определяют его задачи, которые необходимо решить для достижения поставленной цели:

1. Изучить психологическую литературу по проблеме развития познавательных процессов умственно отсталых школьников.
2. Провести экспериментальную работу для выявления уровня развития познавательных процессов умственно отсталых школьников.
3. Провести коррекционную работу по оптимизации уровня развития познавательных процессов умственно отсталых школьников.
4. Определить рекомендации по коррекции развития познавательных процессов умственно отсталых школьников.

В своей работе мы исследовали проблемы развития познавательных процессов у детей, обучающихся в специально-коррекционном учреждении, и провели коррекционную работу по повышению уровня развития познавательных процессов, с помощью специально подобранных упражнений.

Качественный и количественный анализ данных полученных в результате проведения исследования показал, что младшим школьникам специально-коррекционного учреждения характерен низкий уровень развития познавательных процессов.

Детально изучив, полученные данные мы выявили замедленный темп восприятий, который сочетается у них со значительным сужением объема воспринимаемого материала. Умственно отсталый школьник отличается от здорового младшего школьника большей конкретностью мышления и слабостью обобщений. Память умственно отсталых детей характеризуется малым объемом, малой точностью и прочностью запоминаемого словесного и наглядного материала.

Отметим, что у умственно отсталых школьников в большей степени страдает и произвольное внимание. Для них невозможным, оказывается, сколь-нибудь длительно концентрировать внимание, одновременно выполнять разные виды деятельности.

В формирующем эксперименте нам удалось повысить уровень развития познавательных процессов у младших школьников специально-коррекционного учреждения, что говорит об эффективности коррекционных упражнений на данном этапе развития младших школьников.

Мы считаем, что проведение таких упражнений необходимо для повышения продуктивности работы умственно отсталых школьников путем повышения развития познавательных процессов. Для повышения самооценки и развития мотивации к учебе, достижения жизненных целей.

Повышение уровня развития младших школьников специально-коррекционного учреждения в процессе обучения является важным фактором их полноценного личностного роста и успешности обучения в целом. Решение указанной проблемы видится нам на пути всесторонней гуманизации образовательного процесса, основным проводником на котором является личность педагога и воспитателя, способного принять проблемы развития познавательных процессов младших школьников в качестве ключевого смысла и регулятива своей деятельности

Таким образом, на основе выше сказанного мы можем сказать, что с поставленными задачами мы справились, гипотеза исследования подтвердилась.

ИЗУЧЕНИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЁНКА – ОСНОВА ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ УСПЕХОМ

РАТАНОВА Н.Я.

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

Понимание образования как научного познания действительности определяет познавательную функцию образования, которое должно, во-первых, дать объективную картину мира в виде понятий, законов, символов, являющихся научным языком, а во-вторых, вооружить методами познания. Ребёнок при этом воспринимается как созерцатель созданной для него картины мира, а затем её носитель. Представление о том, что цель образования – получение новых знаний об окружающей действительности долгие годы доминировала в дидактике. В наши дни на первое место в образовании выходит их образованность. Возникает вопрос: как должно быть организовано обучение и воспитание, решающее две основные задачи: обеспечение и познание личности. Эту проблему решали многие известные учёные: Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, И.С. Якиманская и др. Активность ребёнка, по мнению И.С. Якиманской, идёт не бесконфликтно) как выражение его субъективности в двух разных направлениях: приспособляемости (адаптивности) к требованиям взрослых (педагогов, воспитателей, родителей), создающих для него нормативные ситуации, и креативности, позволяющей ему искать и находить выход из проблемной ситуации, преодолевать её, строить для себя новую, с

опорой на имеющиеся в индивидуальном опыте знания, способы действия. На этих двух противоречивых основаниях (по сути разнонаправленных) строится индивидуальная траектория психического развития ребёнка.

Следует помнить, что необходимо признать ученика главной действующей фигурой учебно-воспитательного процесса. А это и есть личностно ориентированное образование. Организация такого обучения и воспитания предполагает изучение личности каждого ученика, постоянное его обогащение опытом творчества, формирование механизма самоорганизации и самореализации личности каждого человека. Важна среда, которая позволит расти и развиваться ребёнку.

Отличительной чертой личностно ориентированного образования является признание самоценности ребёнка и признание самого ребёнка как носителя субъективного опыта, через призму которого он воспринимает любые педагогические воздействия.

Личность каждого человека представляет собой очень сложное и зачастую весьма противоречивое сочетание различных черт (качеств, свойств, особенностей). Эта своеобразная совокупность различных черт личности обладает следующей важнейшей особенностью: личность есть единое целое всех её различных черт. При этом каждая черта личности неразрывно связана с другими, и поэтому она приобретает совершенно разное, порой прямо противоположное, значение в зависимости от сложившегося у этой личности сочетание черт.

Значит, когда мы говорим о какой-то черте личности, то обычно нельзя сказать положительная она или отрицательная сама по себе. Чтобы правильно оценить ту или иную черту личности, надо рассматривать её лишь в сочетании, в связи с другими чертами данной личности.

Личность формируется всегда как единое целое. Поэтому воспитание личности нельзя осуществлять как бы по частям, формируя сначала одну черту, затем другую и т.п. Человека нужно воспитывать как целостную личность, следя за тем, чтобы формирующееся при этом своеобразное сочетание различных черт образовало нравственную, социально ответственную личность. Поэтому, изучая личность воспитанника, мы можем помочь ему изменить себя в лучшую сторону, если, конечно, сам индивид готов меняться.

Хотя черты (качества и свойства) личности в процессе жизнедеятельности человека всё время как-то меняются, трансформируются, однако они в совокупности образуют целостную структуру личности, обладающим относительным постоянством, по крайней мере, на некотором отрезке времени. Только поэтому можно говорить об ус-

тойчивости личности. Именно эта устойчивость позволяет предвидеть поведение данной личности в той или иной ситуации, при тех или иных обстоятельствах.

Любому взрослому, работающему с детьми, имеет смысл глубоко изучать личность каждого ребёнка, такое изучение даст возможность предвидеть, как поступит тот или иной ребёнок в той или иной ситуации. Оно поможет установить подлинные причины тех или иных особенностей этого ребёнка и что можно ожидать от него в будущем. Педагог в результате такого изучения личности воспитанника сможет вполне обоснованно и правильно установить, в каком направлении надо вести воспитательную работу по дальнейшему формированию личности каждого учащегося, какие стороны и черты надо укреплять, а какие – изменять.

Личность всегда активна. Активность личности проявляется в разнообразной и многообразной деятельности. Поэтому главная задача педагога – направить активность каждого ребёнка в нужном направлении, на познание окружающего мира, на общественно полезную деятельность, на саморазвитие и самовоспитание.

Изучая личностные особенности каждого воспитанника, необходимо учитывать возрастные особенности, черты характера, темперамент, умение работать в коллективе, творческую активность и уровень умственного развития.

Большую роль в изучении личности учащихся могут сыграть педагоги – психологи. Целью образования сегодня является создание условий для формирования некой личности, интеллектуальной, духовной целостности ребёнка. Признав ребёнка субъектом деятельности, мы говорим о взаимном воздействии педагогов и воспитанников друг от друга, в ходе которого происходит процесс позитивных личностных изменений. Однако, формулируя цели своего воздействия, продумывая условия реализации возможностей ребёнка, педагог решает задачи разных уровней. Прежде всего, он стремится учесть возрастные особенности детей. И это оправдано, поскольку, если занятия с детьми проводятся без учёта требований возрастного подхода, дети терпят неудачу и испытывают фрустрацию. Следующий уровень задач обусловлен индивидуальными различиями детей. В сферу внимания педагогов попадает широкий спектр индивидуальных различий. Но этого оказывается недостаточно, так как даже маленький ребёнок – это личность, а личность представляет собой системное явление. Система отличается тем, что в ней отдельные составляющие не проявляются сами по себе, они обнаруживаются во взаимодействии. От осо-

бенностей развития личностных качеств ребёнка зависит возможность реализации индивидуальных особенностей и личностного подхода.

Согласно модели психологического сопровождения, цель психолога в общеобразовательном учреждении – создавать условия для продуктивного движения ребёнка по тем путям, которые он выбирает в соответствии с требованиями семьи и педагогов, помогать ему делать осознанные личностные выборы, осваивать наиболее индивидуально значимые и ценные методы познания, общения, понимания других и себя. Однако на практике психологическое сопровождение ребёнка осуществляется преимущественно, во-первых, педагогическими средствами через педагога, и, во-вторых, через семью (родителей, близких родственников). Это особым образом задаёт роль педагога и семьи. Мы все вместе стараемся сделать их соратниками психолога в разработке стратегии психологического сопровождения каждого ребёнка и основными реализаторами, то есть пытаемся соединить цели психологической и педагогической практики и сфокусировать внимание на главном – личности ребёнка.

Каждый воспитуемый – уникальная, неповторимая личность. А процесс её становления похож на изготовление единственного в своём роде «произведения» ума и таланта педагога.

Изучать детей, воспитывая и обучая их, с тем, чтобы воспитывать и обучать их, – таков путь единственно полноценной педагогической работы и наиболее плодотворный путь познания психологии детей.

Для ребёнка нет ничего естественнее, чем развиваться, формироваться, становиться тем, что он есть, в процессе обучения и воспитания. Но в то же время без зоркости к внутреннему содержанию действий ребёнка деятельность педагога обречена на безнадёжный формализм.

Следует помнить, что личность формируется под воздействием таких факторов, как общественное сознание и бытие, утвердившееся в стране; специфические особенности быта, культуры географического региона в целом и города, в котором он живёт; семья, в которой он родился и воспитывается; среда неформального общения: соседи, знакомые, друзья, одноклассники и различные внешкольные учреждения.

Все эти факторы независимы друг от друга и в то же время взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Изучение личности воспитанника позволяет педагогу целенаправленно выстраивать воспитательный процесс. Существуют психологические требования к процессу воспитания:

– воспитание качеств личности возможно лишь в процессе собственной деятельности детей;

– воспитательные воздействия педагог должен адресовывать не только уму воспитанника, но и их чувствам;

– при выборе приёмов и методов воспитания необходимо, во-первых, ориентироваться на положительные качества и особенности воспитанника, а во-вторых, строго соблюдать уважение к его личности.

Таким образом, изучение личности воспитанника занимает центральное место в личностно – ориентированном образовании. Оно позволяет контролировать ход и темп психического развития каждого ребёнка, выявлять его индивидуальные возрастные особенности и потенциальные возможности в дальнейшем развитии, устанавливать социально-психологические особенности коллектива и тем самым научно обоснованно управлять учебно-воспитательным процессом. Изучение личности необходимо для выявления общих и функциональных задержек и трудностей психического, трудового, нравственного развития каждого ребёнка, с тем чтобы своевременно организовывать психолого-педагогическую коррекцию.

Такое изучение поможет педагогам в подборе и конструировании наиболее оптимальных учебных программ и методов обучения. Знание особенностей личности учащихся поможет педагогу в правильном решении частных задач в меняющихся обстоятельствах, которые он должен ежедневно учитывать в практике своей работы.

Для того чтобы накапливаемые в процессе наблюдения за деятельностью и поведением воспитанников знания о личности ребёнка можно было систематизировать, с тем, чтобы увидеть динамику развития личности, желательно завести на каждого ребёнка индивидуальную психологическую карту. Перечень разделов психологической карты может быть различен.

С помощью психологических методик педагоги могут выявить уровень тревожности, акцентуацию характера, самооценку и уровень притязаний, коммуникативные способности, уровень сплочённости коллектива, группы. Использование известных диагностических методик изучения личности дополняется методом наблюдения, опроса, анкетирования ребят и родителей.

Используя эти данные, каждому педагогу необходимо чётко ставить цель и задачи изучения личности воспитанников, отслеживать изменение личностных особенностей. Только тогда использование знаний поможет в работе по осуществлению и внедрению личностно ориентированного подхода к учащимся.

Литература

1. Аверин, В.А. Психическое развитие младшего школьного возраста / В.А. Аверин. – СПб., 2000.

2. Белопольская, Н.Л. Психологическое исследование возможностей половозрастной идентификации у детей с интеллектуальной недостаточностью / Н.Л. Белопольская // Дефектологи. – № 1. – 1992.

3. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М., 1967.

4. Божович, Л.И. Психологическое развитие школьника и его воспитание / Л.И. Божович, Л.С. Славина. – М., 1979.

ДИАЛОГ КАК ОДНА ИЗ АКТИВНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

САФРОНОВА О.И.

Россия, г. Магнитогорск Челябинской обл.,
Средняя общеобразовательная школа № 56
с углубленным изучением математики

Формами работы, повышающими уровень активности обучения, являются: урок – деловая игра, урок – соревнование, урок – семинар, урок – экскурсия, интегрированный урок и др. В каждой из этих форм присутствует диалог – один из важнейших активных методов обучения языку.

Активные методы обучения – это совокупность способов и приемов, вызывающих качественные и количественные изменения, происходящие в мыслительных процессах в связи с возрастом и под влиянием среды, а также специально организованных воспитательных и обучающих воздействий и собственного опыта ребенка.

Технология активного обучения – это такая организация учебного процесса, при которой невозможно неучастие в познавательном процессе: каждый ученик либо имеет определенное ролевое задание, в котором он должен публично отчитаться, либо от его деятельности зависит качество выполнения поставленной перед группой познавательной задачи.

Диалогическое взаимодействие способствует выработке навыков и умений общения на иностранном языке, приближает учащихся к естественным ситуациям употребления речевых образцов.

В качестве примера приведены упражнения в диалогической речи по теме: «Выбор профессии» в 9 классе.

В наше время, когда экономика столь подвижна, рабочие места то появляются, то исчезают. Приходится постоянно смотреть по

сторонам в поисках новой работы. И, когда представляется возможность, надо быть готовым, чтобы не упустить её.

Учащиеся знакомятся с текстом, подготавливающим к собеседованию с работодателем: Let's take a quick look at some of the things you need to do to prepare for a job interview.

1. Do your research. See the chapter entitled «Do You Have Any Questions for Us?» for suggestions. Go online to find the company's website or related information on its products and services. If you fail to find any relevant information online, call the company: «I'd like to request a copy of your annual report. Or, if you have it online, could you give me your website address?» It's not a bad idea to ask for the company's brochure. Offer to come in and pick it up instead of having it mailed to you: «Do you have any descriptive brochures about your company?...Could I pick them up?» This is an excellent excuse to check out the company's offices ahead of time. You'll feel much more comfortable on the day of the interview coming to a familiar place. Be sure to look presentable when you drop by.

2. Put together a portfolio, if possible. Whatever evidence you can give of your skills is important. In the era of digital photography, it shouldn't be that hard. The best time to start discussing your portfolio is when they ask you about your experience.

Words and expressions:

Relevant – подходящий Annual report – годовой отчёт

Having it mailed – переслать familiar place – знакомое место

Presentable look – приличный вид drop by – заехать

Evidence – подтверждение

I'm (very) interested in this position – эта работа меня очень интересует

That suits me – это мне подходит

I guess I am not interested after all – боюсь, это меня не интересует

My circumstances have changed. I am no longer interested in this job – у меня изменились обстоятельства. Меня больше не интересует эта работа

That won't work for me. Thank you for calling – мне это не подходит, спасибо за звонок

I got another job in the meantime – я уже устроился на другую работу

Затем разыгрываются и заучиваются диалоги работодателей с соискателями. Учащиеся слушают в записи оригинальные диалоги, начитанные носителями языка, практикуются сначала в чтении, затем

в игре, воспроизводя речь с интонацией, свойственной носителям языка.

Собеседование по телефону (с инструкциями):

1. Have your resume, your bio, and your file with job applications handy. Memorize and rehearse your bio. Even if you decide to read it on the phone, do it slowly in a conversational manner. The caller shouldn't suspect that you are reading it off a «cheat sheet» (шпаргалка).

2. If a call comes at a bad time, offer to call back: «I am sorry. I am in the middle of something. Can I call you back in 10 minutes? ... May I have your name and number? ... And your company name? Call back from a quiet place free from distractions and background noise.

3. If you are ready for the interview, take the call in a quiet place. If you need to put the caller on hold, ask for permission: «May I put you on hold for a moment?» Don't make the caller wait for more than 30 seconds. Thank the caller when you return: «Thank you for holding». Or you may offer to call right back: «May I call you right back? I need to find a quieter place».

4. If you are not ready for the interview, reschedule it: «I am sorry. This is not a very good time. Could we reschedule for tomorrow? ... I can make myself available from one to two o'clock in the afternoon.»

5. Get the caller's correct name and title. If you didn't catch it, ask: «I am sorry. I didn't catch your name and title... Could you repeat it?» Make sure you know the name of the company: «And what company are you with?» If you applied for several positions in the same organization, ask for clarification: «I applied for several positions. Which position are you calling about?»

6. Your goal in the telephone interview is to get invited to a face-to-face interview: «Would it be possible to schedule an interview in person?»

Начало собеседования:

Interviewer: Mr. Wren, I am Kate Jones. I am very pleased to meet you.

Job seeker: Nice to meet you, Ms. Jones.

Interviewer: Thank you for coming in.

Job seeker: Thank you for being willing to see me.

Interviewer: Please come into my office... Did you have any trouble finding us?

Job seeker: Not at all. The directions were excellent.

Interviewer: How was your drive over? The traffic is usually heavy this time of day.

Job seeker: It wasn't bad, and I allowed myself enough time to get here.

Interviewer: We appreciate your interest in our company. Please have a seat. Can I get you anything? How about a cup of coffee?

Job seeker: Thank you, I am fine. Maybe later.

Interviewer: Well, as you know, we are a small office, looking for someone to manage the phones, announce visitors, do some typing and filing and generally assist our sales staff with various office organization and management duties.

Do you think you could manage all the activities?

Job seeker: Well, yes, I certainly believe I can. It's just the sort of thing I am looking for.

Interviewer: Good. Please tell me a little bit about yourself and your past work experience...

ФОРМИРОВАНИЕ КРИТИЧЕСКОГО СТИЛЯ МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

СЕРОВА Е.М.

Россия, г. Магнитогорск Челябинской обл.,
Средняя общеобразовательная школа № 56
с углубленным изучением математики

В настоящее время школа призвана воспитать свободную, развитую и образованную личность, владеющую определенным субъективным опытом, способную ориентироваться в условиях постоянно меняющегося мира. Поэтому формирование особого критического мышления в период расширения информационного пространства приобретает особую актуальность. В основе технологии формирования критического стиля мышления лежат идеи творческого сотрудничества учащегося и учителя в процессе анализа информации с целью применения полученных результатов, как к стандартным, так и нестандартным ситуациям. В данном случае, понимание информации является отправной точкой, а не конечным этапом обучения.

Используя на уроках иностранного языка некоторые приемы формирования критического мышления, ученики получают большое удовлетворение от самого процесса обучения и от его результатов. Вовлеченные в процесс критического мышления, они самостоятельно добывают знания, вместе выдвигают идеи, используют приобретенные знания и умения в новых ситуациях повседневной жизни, творят,

учатся формулировать собственные мнения и идеи, относиться с уважением к мнению других.

Работа на уроках развивает такие качества, как сотрудничество, доброжелательность, ответственность каждого и чувство коллективной ответственности, толерантности. В конце любого урока виден практический результат, т.е. насколько понят и усвоен материал каждым учеником.

Основными этапами урока при использовании данной технологии являются:

- этап вызова (пробуждение интереса к получению новой информации на основе имеющихся знаний)
- этап осмысления (получение новой информации)
- этап рефлексии (осмысление новых знаний).

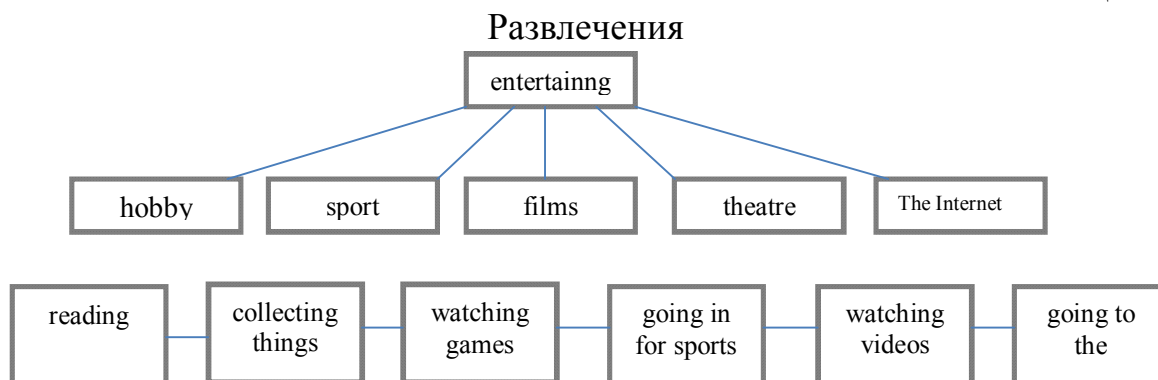
Задача педагога на первом этапе урока заключается в стимулировании учащихся к бесконфликтному вспоминанию того, что они уже знают по изучаемой теме. Наиболее эффективными приёмами на стадии вызова являются:

- кластеры
- ассоциации
- мозговой штурм
- дерево предсказаний.

Кластеры – выделение смысловых единиц текста и графическое оформление в определённом порядке в виде грозди. Учитель произносит слово или фразу на иностранном языке. Затем учащимся предлагается в течение 5–7 минут вспомнить слова или фразы, которые приходят на ум по выбранной теме. Ключевое слово или фраза пишется в центре листа бумаги или как заглавие на доске. Учащиеся озвучивают столько идей, сколько приходит на ум, пока не закончится установленное время. Разных учащихся вспоминают разное количество слов (в зависимости от их языковой подготовки). Целесообразно начинать работу с кластерами уже в начальной школе, заполняя кластеры рисунками, тогда постепенно учащиеся привыкнут к данному приёму и на последующих ступенях обучения перейдут к наполнению «гроздей» словами и фразами.

Teacher: Hello, boys and girls. Our world is full of joy and we could find a lot of ways how to entertain ourselves. What are they? (заполнение кластеров)

Таблица 1



Заполненные кластеры могут пригодиться на более поздних этапах работы, например, при пересказе текста.

Ассоциации – очень гибкая стратегия. Их можно выполнять индивидуально или в группах. После того, как ученики составили свои ассоциации, я прошу нескольких учеников поделиться своими ассоциациями с группой или обменяться идеями в парах. В парной работе, таким образом, происходит взаимообучение учащихся.

Teacher: Read the text about winter sports and find 3 nouns, 3 adjectives and 3 verbs for the words hockey and skiing.

Мозговой штурм (англ. brainstorming) – создание банка идей и обсуждение их в коллективе.

Дерево предсказаний – этот приём помогает строить предположения по поводу развития сюжетной линии.

Teacher: I've got a good friend of mine. She is an editor in a magazine. Last week they got an unusual mail. Here is the copy of it: I am a manager. I am 35 years old. I have no friends at all. I live in a small flat. My evenings are empty and I think a pet would be a good solution of my problem. I don't like cats but I love all other animals. What pet do you recommend?

What do you think the editor answer was?

P1: I think a small dog is a good companion.

P2: As for me, I would advise a hamster.

Задачей второго этапа урока – этапа осмысления мы считаем ясное и привлекательное изложение информации. Это может быть и текст, и лекция, и аудио- и видеоматериал. Различаются и формы работы. Главное, поддержание активности учащихся, сохранение интереса и соблюдение индивидуальности восприятия информации. Важное значение имеет отобранный материал. Приёмы работы на данном этапе урока хорошо известны учителям, однако часто ими не применяются. Это и работа в группах, и проблемные вопросы по ходу чте-

ния, и графическое представление материала, а также приём «Бортовой журнал».

Работа в группах – ученик усваивает быстро и качественно лишь то, что тут же после получения новой информации применяет на деле или передаёт другим (игра «Как вы думаете?»).

Teacher: Students who have to answer the first question make a group, people who have to answer the second question make another one, so the others. Discuss your questions within your group, exchange your ideas and then come back your previous group.

(ребята расходятся по группам и начинают обсуждение, затем возвращаются в прежние рабочие группы и представляют свой ответ) Для контроля выполнения данного задания учитель может опросить учащихся экспертов из каждой группы по одному, а может дать письменный тест.

Графическое представление информации представляет собой наглядную схему, в которой отражены подлежащие усвоению информации, представлены различные связи между ними, а также введены знаки, заменяющие смысловое значение. Ученики создают собственную систему опорных сигналов в виде краткого условного конспекта, представляющего собой наглядную конструкцию взаимосвязанных элементов целой части учебного материала.

Бортовые журналы – обобщающее название различных приемов обучающего письма, согласно которым учащиеся во время изучения темы записывают свои мысли. Когда бортовой журнал применяется в самом простейшем варианте, перед чтением или иной формой изучения материала, учащиеся записывают ответы на следующие вопросы. – Что мне известно по данной теме? – Что нового я узнал из текста? Встретив в тексте ключевые моменты, учащиеся заносят их в свой бортовой журнал. При чтении, во время пауз и остановок, учащиеся заполняют, графы бортового журнала, связывая изучаемую тему со своим видением мира, со своим личным.

На стадии рефлексии учащиеся размышляют о связи с тем, что они узнали на уроке, закрепляя новые знания, активно перестраивают свои представления с тем, чтобы включить в них новые понятия.

Teacher: Well, it's the end of our lesson. What was new for you? Was our lesson interesting for you?

Живой обмен идеями между учащимися дает им возможность познакомиться с разными точками зрения, учит внимательно слушать товарища, и аргументировано защищать свое мнение. Дискуссии выработывают у учащихся опыт совместной деятельности.

Teacher: What do you like most of all? What place would you like to visit? And why?

Последняя стадия рефлексии подразумевает именно творческое применение полученных знаний, навыков, умений. И, таким образом, реализуется еще один критерий эффективности инновационного процесса. Мы формируем личность, способную к непрерывному обучению, самообразованию.

Такие уроки требуют колоссальной подготовки, но результат оправдывает затраченные усилия. Такие уроки затрагивают душу, будят воображение, устремляют к поиску. Во время таких уроков каждый из учеников может проявить свою индивидуальность в выборе темы, в подборе иллюстративного материала. Ученик ищет в себе творца, а не просто демонстрирует способность к быстрому освоению знаний.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ФОРМ И МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С УЧЁТОМ ИХ ИНДИВИ- ДУАЛЬНО–ТИПОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ

ФАУСТОВА О.С.

Россия, г. Москва,

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение
Кадетская школа № 1784

Проявление свойств темперамента на уроке и общие рекомендации по их учету.

Индивидуальный стиль учебной деятельности, вырабатываемый на почве типологических свойств, помогает индивиду учиться. Но для того, чтобы учитель смог использовать ту или иную методику, направленную на индивидуализацию обучения языку, он должен знать индивидуально-типологические особенности своих учеников.

В целях описания общих проявлений индивидуальных свойств учащихся на уроке воспользуемся наиболее простой дифференциацией учеников на сильных-слабых и подвижных-инертных, основанной на типологических особенностях нервной системы.

Школьник с сильной нервной системой чаще всего бодрый, уверенный в себе, не испытывающий какого-либо напряжения в учении, поражающий легкостью, с которой он усваивает значительный по объему материал. Он полон энергии, неугомонный,

постоянно готов к деятельности. Включаясь в работу, он почти не испытывает трудностей, ему нипочем дополнительные нагрузки, переход к незнакомой новой деятельности. Чаще всего он обнаруживает полную поглощенность своим очередным занятием. Его также отличает большая эффективность использования времени, способность выполнить за тот же отрезок больше, чем другие учащиеся, благодаря своей выносливости, отсутствию остановок и сбоев в работе. Но ученик с сильной нервной системой не склонен к работе, требующей систематизации, упорядочения материала, не любит планировать свою деятельность и проверять выполненное задание. Ему скучно при повторении пройденного материала, когда учитель опрашивает других учащихся. При однообразной, монотонной работе он испытывает чувство раздражения, недовольства и начинает отвлекаться. Отсутствует самоконтроль.

В отношении учеников с сильной нервной системой необходимо:

- обеспечивать частую смену упражнений во избежание монотонности;
- использовать приемы, направленные на тренировку навыков самоконтроля;
- предоставлять им роль «заводил» в групповых формах обучения;
- учитывать предпочтение ими устной речи письменной.

Ребенок со слабой нервной системой – чаще всего спокойный, тихий, осторожный, послушный. Отличается повышенной утомляемостью; склонен к аккуратности, доходящей до педантизма. Ему характерна повышенная впечатлительность. В незнакомых условиях он теряется, не находит нужных слов, не отвечает на вопросы. Нередко таким детям не хватает уверенности в себе, им свойственна боязнь неудачи, страх глупо выглядеть, вследствие чего для них значительно осложняется продвижение к успеху.

При вовлечении в учебную деятельность учеников со слабой нервной системой учитель должен соблюдать такие правила:

- не ставить их в ситуацию неожиданного вопроса, требующего быстрого ответа;
- предоставлять достаточное время на обдумывание и подготовку; во время подготовки ответов давать время для проверки и исправления;
- не требовать отвечать новый, только что изученный материал;

- путем правильной тактики опросов и поощрений формировать уверенность в своих силах;
- в минимальной степени отвлекать их от работы, создавать им спокойную обстановку;
- учитывать тот факт, что они предпочитают письменную речь устной.

Подвижные дети долго не могут собраться и приняться за работу. Их постоянно что-то отвлекает, они вертятся, разговаривают. Им скучно заниматься какой-то одной деятельностью, у них много разнообразных занятий, и, переходя от одного дела к другому, они полностью вытесняют из сознания предыдущее. Подвижный ученик ничего не планирует. Его не смущает известная неопределенность в том, чем и когда ему нужно заниматься. Он способен на ходу принять решение или изменить прежнее намерение, быстро и без труда приспособившись к новым условиям, легко следуя за ними и подчиняясь складывающимся обстоятельствам.

С подвижными учениками следует обращать внимание на следующие учебные ситуации:

- задания, разнообразные по содержанию и способам решения;
- ситуации, требующие высокого темпа работы;
- ситуации, требующие быстрого переключения внимания;
- ситуации, когда время жестко ограничено;
- однообразная монотонная работа;
- длительная работа, требующая высокого умственного напряжения;
- одновременное усвоение нового и повторение старого материала.

Что же касается инертного ученика, то он намного спокойнее на уроках. Он не склонен «разбрасываться» на разнообразные занятия; чаще всего его свободное время полностью занято учением, приготовлением уроков. Больше он практически ничего не успевает. Каждое непредвиденное обстоятельство выбивает его из колеи. Много времени и сил уходит у него на такие мелочи, которых почти не замечают другие дети.

А вот некоторые методы, которые учитель может использовать в работе с инертными учениками:

- не требовать от них немедленного включения в деятельность, поскольку их активность в выполнении нового вида заданий возрастает постепенно;
- помнить, что они не могут активно работать с разнообразными заданиями;

– не требовать быстрого изменения неудачных формулировок при устных ответах; им необходимо время на обдумывание, поскольку они в ответах чаще следуют принятым стандартам, домашним заготовкам, избегая импровизаций;

– не спрашивать их вначале урока, поскольку инертные ученики с трудом отвлекаются от предыдущей ситуации;

– избегать ситуации, когда нужно получить быстрый устный ответ на неожиданный вопрос; необходимо предоставить время на обдумывание и подготовку;

– в момент выполнения заданий не надо их отвлекать.

Сангвиник эмоционально стабильный экстраверт. Речевые реакции образуются быстро, речь громкая, выразительная, с правильными интонациями и ударениями, быстрая, уравновешенная и плавная. Наличие пауз-хезитаций минимально по сравнению с другими типами. Соотношение в речевой деятельности подготовительных, контрольных и исполнительных действий характеризуется преобладанием последних (исполнительных). Речь также характеризуется преобладанием инициативных реплик. Говорит чаще всего спонтанно, импровизирует. Не любит однотипные речевые ситуации. Направленность внимания на содержание речи выше, чем у холерика, но ниже, чем у флегматика и меланхолика.

Холерик. Реплики развернуты, но не всегда обладают завершенностью. Их логичность и последовательность относительно высокая, характеризуется высокой степенью убедительности и доказательности. Редко пользуются вербальными опорами.

Холерик – эмоционально неустойчивый экстраверт. Обладает быстрой страстной со сбивчивыми интонациями речью. Наличие пауз невелико, но нормативность речи низкая. Это объясняется часто необдуманностью реплик. Соотношение в речевой деятельности подготовительных, контрольных и исполнительных действий такое же, как у сангвиника, но более значительно. Так же как и сангвиник предпочитает инициативные реплики. Говорит чаще всего спонтанно, но не всегда последовательно. Предпочитает речевые ситуации, которые вызывают у него интерес, в противном случае может отказаться участвовать в них. Направленность внимания на содержание речи по сравнению с остальными типами невысокая. Реплики развернутые, но большей частью не завершенные, что объясняется непродуманностью этих реплик. Редко пользуется вербальными опорами.

Флегматик – эмоционально-стабильные интроверты. Речь медленная, спокойная, равномерная, без резко выраженных эмоций.

Наличие пауз-хезитаций относительно невелико, что объясняется подготовленностью, продуманностью реплик, наличием стратегии в речевой деятельности. Соотношение подготовительных, контрольных и исполнительных действий характеризуется равновесием. Очень важное значение придает контрольным действиям. Не инициативен, предпочитает ответные реплики. Направленность внимания на содержание диалога высокая. Реплики не всегда развернуты, но характеризуются завершенностью, логичностью, убедительностью. Предпочитают воспроизводить свои реплики на письме. Часто пользуются вербальными опорами.

Меланхолик – эмоционально-лабильные интроверты. Обладает слабой неритмичной речью, до шепота, стеснителен, необщителен, хотя его речь характеризуется подготовленностью и продуманностью, количество пауз – хезитаций больше, чем у флегматика. Речевая деятельность отличается преобладанием подготовительных действий, т.е. время, затрачиваемое на составление диалога, увеличивается. Ответные реплики в значительной степени преобладают над инициативными. Направленность внимания на содержание диалога высокая. Предпочитает материализовать устные реплики на письме (т.е. использует в качестве опор).

Организация индивидуализации в процессе обучения иностранному языку. Индивидуализированные упражнения.

Мы выяснили, что проблема учета индивидуальных особенностей школьников является одной из центральных проблем при обучении учащихся иностранному языку. Однако, вопрос о типологии упражнений, обеспечивающих индивидуализацию учебной деятельности школьниками, пока не решен.

С.Ю. Николаев [С.Ю. Николаев Подход к проблеме упражнений с позиции теории индивидуализации обучения // ИЯШ, 1987. – № 5]

выделяет следующие условия использования индивидуализированных упражнений:

– рациональное обучение иностранному языку предусматривает сочетание общих и индивидуализированных упражнений;

– индивидуализированные упражнения являются интегральной частью основной типологии упражнений (языковых, условно-речевых, речевых);

– эффективность во многом определяется разумной адаптацией, умением видоизменить упражнения так, чтобы они соответствовали уровню подготовки учащихся, уровню развития отдельных психических процессов и свойств их личности, уровню развития специальных учебных умений;

– успех обучения зависит от своевременной ликвидации имеющихся пробелов в речевых навыках и умениях, от оперативного развития слабо функционирующих психических процессов;

– конечный уровень обучения обусловлен и эффективностью функционирования всех компонентов психической структуры личности ученика, и их совершенствованием;

– речевая деятельность связана с направленностью личности ученика, ее интересами, потребностями, отношением к изучению иностранного языка;

– речевая деятельность имеет трехфазную структуру: мотивационно-побудительная, ориентировочно-исследовательская и исполнительная фазы; первые две из них составляют подготовительную фазу.

В основу типологии индивидуализированных упражнений положены критерии цели индивидуализации. Исходя из них выделяют следующие типы упражнений: адаптивные, корректирующие и совершенствующие.

Адаптивные упражнения могут быть двух видов. Упражнения первого вида носят вспомогательный характер, их цель – помочь подгруппам более слабых учеников справляться с заданиями, а сильным – обеспечить обучение на оптимальном уровне сложности. Адаптивные упражнения второго вида – это речевые или условно речевые упражнения, направленные на формирование иноязычных речевых навыков и умений в конкретных ситуациях общения с учетом особенностей личностной сферы учащихся, их интересов, фактора межличностного общения, контекста деятельности.

Задача корректирующих упражнений, имеющих также вспомогательный характер – способствовать ликвидации имеющихся и вновь возникающих пробелов в подготовке по иностранному языку и доразвитие отдельных психических процессов и свойств личности, особо важных для успешного овладения иностранным языком. Корректирующим упражнением может стать любое упражнение, если его основной целью является развитие навыков и умений, которые должны быть сформированы у школьников ранее.

Совершенствующие упражнения предусматривают шлифовку всех компонентов психологической структуры личности школьника и формирование его индивидуальности. В методическом плане индивидуальность учащихся проявляется в характере выполнения ими заданий. Упражнение можно назвать совершенствующим, если соблюдаются следующие условия:

- оно способствует целенаправленному развитию личностной сферы учащегося;
- отвечает уровню его подготовки;
- обеспечивает условия для создания речемыслительной задачи и формирует индивидуальный стиль деятельности.

Итак, психодинамические свойства учащихся проявляются и в их речевой деятельности. Речь каждого из представителей типов темперамента обладает определенными характеристиками, которые необходимо принимать во внимание при осуществлении индивидуализации обучения иностранному языку.

Наиболее оптимальным средством реализации индивидуализации в обучении иностранному языку является учебно-речевая ситуация.

ФОРМИРОВАНИЕ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ ГРАЖДАНСКОГО САМОСОЗНАНИЯ НА ОСНОВАХ МЕСТНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ

ХРУЩЁВ А.Ю.

Россия, г. Озёрск Челябинской обл.,
Муниципальное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 32

Одной из самых актуальных тем в современной России является проблема становления гражданского общества – общества независимых, самоорганизующихся граждан, которое может противостоять попыткам государства сузить сферу естественных прав человека, в то же время общества, которое без вмешательства государства решает свои первостепенные задачи.

Понятие гражданского общества (англ. *civil society*) имеет долгую и сложную историю. Оно вошло в употребление в XII–XIII вв., и главный его смысл заключается в том, что сообщество граждан должно иметь свои законы и не зависеть от грубого произвола со стороны государства. Исторически это понятие восходит к семье латинских слов *civis*, *civilis*, *civitas* (гражданин, гражданский, государство), с чем связаны такие аспекты гражданского общества, как гражданство, гражданские обязанности и добродетели, цивилизованное поведение. Основная проблема при попытках дать определение гражданского общества возникает из-за того, что гражданское общество имеет два разных аспекта – социальный и политический. В XIX и XX вв. под гражд-

данским обществом многие стали понимать просто человеческое общество; другие усматривали в нём элемент политической организации. Интересно, что одни видели в гражданском обществе источник поддержки существующего политического строя, а другие – средоточие оппозиции. Так, в англосаксонском мире гражданское общество и государство обычно считались взаимодополняющими, а не враждебными друг другу силами, отчего понятие гражданского общества и утратило там своё специфическое значение. Во многих же европейских странах гражданское общество понималось как источник противостояния государству, поскольку там деятельность государства сводилось к вмешательству последнего в частную и корпоративную жизнь граждан. В обоих случаях для гражданских обществ характерны три особенности. Во-первых, наличие множества ассоциаций или, в более общем плане, центров социальной власти. В этом смысле гражданское общество несовместимо с жёсткой, единовластной государственной машиной. Во-вторых, относительная независимость этих центров социальной власти. В силу своей способности к самоорганизации эти центры власти противятся контролю со стороны государства. И в-третьих, чувство гражданской ответственности, а также цивилизованное поведение и активная гражданская позиция – всё это необходимые элементы подлинно гражданского общества. При тоталитарном режиме гражданское общество – естественный центр притяжения свободомыслящих граждан. В деле создания гражданских обществ много трудностей, и самой серьёзной является необходимость «смены ориентиров» после того, как гражданское общество перестаёт быть антагонистом государства. Например, после землетрясения 1985г. мексиканское правительство было не в состоянии помочь тысячам горожан, лишившихся крова. Какое-то время люди ожидали поддержки, но затем решили помогать себе сами. Были созданы группы для восстановления разрушенных домов, возобновилась торговля. При этом возникли объединения соседей и другие группы, существующие и по сей день. Взаимопомощь соседей и другие совместные меры по организации защиты от преступников и поддержанию порядка относятся к той же категории. Самоорганизация в критических ситуациях порождает не только гражданские ассоциации, но и особое отношение людей к происходящему. Как видим в данном случае, гражданское общество не оппонирует, а дополняет государство. Это новый и более конструктивный подход к проблеме становления гражданского общества.

Важным элементом формирования гражданского общества является развитие молодёжного парламентаризма. Подключение к про-

цессу выработки политических решений молодёжи не только позволяет сформировать у неё определённые нужные навыки, но и даёт возможность выявить потребности и актуализировать проблемы, которые без молодёжи определить и решить невозможно.

Школа, как и другие социальные институты, в состоянии сделать многое для формирования у молодёжи представлений о гражданском обществе. И в первую очередь с помощью продвижения идей местного самоуправления в среде старшеклассников. К сожалению, тема местного самоуправления в школьных программах занимает самое незначительное место. А ведь уровень местного самоуправления наиболее близок к населению, именно здесь закладываются основы взаимодействия граждан по решению задач, стоящих перед местным сообществом, формируются институты гражданского общества. Пробудить у молодёжи интерес к феномену гражданского общества, актуализировать его сущность в условиях муниципального образования – совместная задача, стоящая как перед школой, так и перед органами местного самоуправления. В её решении определённую роль играет такая форма совместного участия старшеклассников, педагогов и депутатов муниципального уровня, как «Уроки местного самоуправления». Такие уроки стали традицией для учеников и педагогов школы № 32, депутатов Собрания депутатов Озёрского городского округа. Они проводятся, как правило, в канун знаменательных дней общественно-политической направленности. Так, например, в преддверии Дня города, Дня российской Конституции, дня учреждения Государственной Думы в России. Проведённые совместно с представительным органом местного самоуправления эти занятия являются важным элементом в формировании самостоятельной гражданской позиции учеников, без чего невозможно представить гражданское общество. В диалоге с депутатами ученики лучше понимают механизмы, с помощью которых можно реализовать свои права и стать частью гражданского общества.

Темой одного из подобных занятий стали конституционные основы местного самоуправления. Урок был посвящён 15-летию со дня принятия российской Конституции. В содержание урока включена историческая страничка, проверка знаний в форме аукциона, диалог с депутатами, совместная работа в группах по разрешению ситуаций, актуальных для городского округа.

Важным в проведении подобных уроков, с нашей точки зрения, видится выработка гражданской позиции учеников. Чтобы они опирались не на негативный и более простой опыт противостояния с властью, а учились искать конструктивные решения, укрепляющие обще-

ственные связи. Проводимые уроки – это хороший опыт по осознанию своего гражданского предназначения. Открытое общество и демократия являются, в сущности, всего лишь формами. Они предоставляют возможность свободы, но сами не создают межличностной солидарности или чувства принадлежности к общему делу. Свободные общества нуждаются в институциональной базе, которая позволила бы осуществлять необходимые социальные реформы, не прибегая к насилию; но им необходимо также чувства сплочённости, формирующее фундаментальные общие ценности. Открытое общество является формой свободы; гражданское общество наполняет его содержанием, порождая атмосферу общественной солидарности. Это не просто сплочённость ради неё самой, которую мог бы породить, например, национализм или тоталитарное государство. Это сплочённость вокруг бескорыстной, добровольной, подлинно демократической гражданской деятельности. Чтобы приблизиться к свободе, открытое общество должно стать гражданским. Реализовать эти цели предстоит молодёжи, обладающей современным мышлением и потребностью жить в гражданском обществе.

РОЛЬ ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА В ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

ШЕСТОПАЛОВА Л.В.

Россия, Челябинская область, с. Фершампенуаз,
Муниципальное образовательное учреждение дополнительного
профессионального образования
Межшкольный информационный методический центр

Конец XX столетия и начало XXI – это период глобальных перемен во всех областях жизнедеятельности человека: в экономике, культуре, технике, социальной сфере. Эти перемены неизбежно оказывают влияние на образовательную систему страны. Рассматривая функции современной системы образования – экономическую, социальную, культурологическую в масштабах этих глобальных перемен, мы обнаруживаем целый пласт преобразований и в самом образовании: в его субъектах, процессах, состояниях. Они сегодня таковы, что уже редко можно встретить школы, учителей, которые не предприняли бы попытку изменить подходы к обучению, а также свой статус и мировоззренческие позиции.

Но вместе с тем сегодня еще нет достаточного понимания на государственном уровне роли психолога школы в организации образовательного и воспитательного процесса, психологического сопровождения детей, подростков, а также работы с семьей. Доказательством такого утверждения может послужить малый процент школ, имеющих в своем штатном расписании единицы психолога. Известный психолог А.Н. Леонтьев писал: «Педагогику (как и психологию!) нельзя строить равнодушно, потому что это – наука о человеке, а человек не прощает равнодушного к себе обращения».

Психологи, непосредственно работающие с детьми, могут по сути своей профессиональной деятельности внести посильный вклад в дело укрепления семьи. Вместе с тем, основной целью психолога является обеспечение психического и психологического здоровья детей на всех этапах детства. Деятельность психолога представляет собой содействие психическому и личностному развитию каждого ребёнка на всех возрастных ступенях развития. Его деятельность направлена на реализацию возможностей и резервов развития каждого возрастного этапа, развитие индивидуальных особенностей детей и подростков, создание для этого благоприятных психологических условий, оказывать своевременную психологическую помощь и поддержку детям, их родителям и педагогам [пр псих обр]:

Задача психолога в работе с семьей – разрешение кризисных ситуаций. Следует обращать внимание и на их своевременное предупреждение и нейтрализацию.

При этом определяются соответственные функции других педагогических работников: классных руководителей, воспитателей ГПД и др. Важно правильно выстроить взаимодействие всех составляющих социальной деятельности, механизмы взаимодействия между ними.

Наряду с этим в настоящее время нет необходимости много говорить о том, как важно считаться с основными законами психологии. Учитель, не желающий вдуматься в особенности душевной жизни своих учеников, вперёд обречён на неудачи. Программа школьных занятий, составленная без достаточного внимания к особенностям психического развития учащихся разного возраста, неизбежно осуждена на провал. Всякие указания на те или другие способы обучения, если только они не основаны на правильном понимании умственных процессов обучаемых, не имеют ровно никакой практической ценности.

Даже если у учителей нет никаких жалоб на учеников своего класса и, по их мнению, все дети понимают учебный материал, справляются с домашним заданием и даже неплохо пишут контрольные работы, посидеть на уроках для психолога никогда не бывает лишним.

Для психолога профессиональный интерес представляет не только определение качества усвоения учебного материала, но и анализ поведения ребёнка, его записей.

К примеру, школьные тетради – неиссякаемый источник информации для психолога. По ним можно сделать вывод об особенностях моторики ребёнка. А эти незатейливые рисунки на полях тетради и в дневнике помогут разгадать душевное состояние ребёнка, проникнуться в их внутренний мир.

В арсенале педагогов есть еще одна форма ежедневного общения учителя с родителями ученика – это школьный дневник. Правда, он у нас почему-то чаще к концу года превращается в летопись печальной славы или книгу жалоб. Он у нас для «грозных» и «беспощадных» педагогических наказаний. Трудно измерить боль, которая причиняется детям, носящим в своих портфелях все эти требования, нотации, приказы и упреки, а нередко и оскорбительные характеристики.

Поэтому не удивительно, что ученики прячут от родителей дневник, вносят в него свои коррективы, старательно трут или вырывают листы!

Возможно, дневник нужен как показатель успеваемости и нравственного облика школьника, а также как средство контактов учителя с семьей.

Нужно сделать так, чтобы дневник стал для ребенка значимой вещью в школьном портфеле, а родителям хотелось такой дневник хранить.

Родители должны видеть в дневнике не только результаты контроля знаний, но и замечать живую заинтересованность учителя в развитии и воспитании их ребенка.

Каждый человек стремится к вниманию со стороны других людей, а дети в особенности.

Найдется место в дневнике и для благодарности родителям: за безупречный внешний вид школьника, за помощь в ремонте класса, за хорошее воспитание ребенка и т.д.

Было бы замечательно, если бы в дневнике была поставлена не только положительная оценка, но и краткая заметка учителя о том, чем отличалось на этот раз учебное действие школьника, чем он всех удивил или покори.

Не нужно жалеть времени на словесные оценки, они много значат для школьника. Эти записи помогают приобрести эмоциональное равновесие, вселяют положительные эмоции и повышают учебную

мотивацию. А эмоциональный настрой эффективно сказывается на воспитании и обучении.

При оценке знаний необходимо обращать внимание даже на незначительные достижения. И пусть у троечника пятерка в дневнике будет большой, как и те чувства, которые будут переполнять его грудь!

Дневники, наполненные позитивными записями, дети никогда уже не потеряют, а с большим удовольствием будут демонстрировать своим родителям и друзьям. Ведь каждому так важно, когда замечают его положительные стороны личности.

А. Адлер писал: «Отвращение ребёнка к школе, его неумение справиться со школьными проблемами проявляется в каждом его жесте и каждом движении. Он никогда не будет носить все учебники, будет забывать или терять их. И если у ребёнка появилась подобная привычка, можно быть уверенным, что он не в ладах со своей школой».

Наше общее дело – во-первых, заметить такого ребёнка и, во-вторых, по возможности помочь ему изменить отношение и к школе, и к конкретному учителю, и к получению знаний в целом.

Вероятно, наступило такое время, когда психологическая помощь должна сопровождать человека на всех этапах его жизненного пути. Как самая чувствительная часть социума – педагоги и подрастающее поколение больше других нуждаются в поддержке психолога.

Вместе с психологом в школу приходят новые знания и отношения, научная диагностика, серьёзные исследования и гуманные формы помощи ученику. Всё это помогает педагогам решать проблемы индивидуализации и дифференциации учебно-воспитательного процесса школы. Помочь педагогическому коллективу в целом и каждому учителю в отдельности «очеловечить» знания об эффективных путях оптимизации школьного образования, сбросить при этом силы от неграмотного и пустого распыления, помочь школе стать планетой людей, где каждый чувствует себя личностью, – эти и многие другие задачи призвана решать школьная психологическая служба.

Следует отметить, что школа с низким уровнем обучения и воспитания пытается переложить на психолога ответственность за свою педагогическую несостоятельность. Школа с нарушенной системой взаимоотношений видит в школьном психологе помощника в борьбе с трудными педагогами и трудными учащимися, ожидает от него карательных санкций. Она пугает им провинившихся, просит сделать с ними «что-нибудь» и «как можно быстрее». Такие коллеги будут разочарованы, если психолог вдруг займёт позицию защитника и опекуна.

Если психолог будет работать в одиночку, рассчитывать на изменения в педагогическом процессе трудно.

В Положении о психологической службе подчёркнута основная ориентация психолога на работу с учащимися и вспомогательный характер работы с администрацией, педагогами, родителями.

Практика показывает, что психолог оказывается бессильным помочь ребёнку, если не перестроит педагогов или родителей, не впишется в коллектив, не обретёт себе поддержку в лице администрации и творческих педагогов.

Только тесный контакт с педагогическим коллективом и администрацией обеспечит ему успех дела. Профессиональное взаимодействие, взаимодополняемость, взаимная осведомлённость в вопросах педагогики и психологии необходимы на всех стадиях работы со школьным коллективом и отдельными его представителями Р.В. Овчарова [Справочная книга школьного психолога].

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

А

Абишева Н.М. 9
Азова Л.Л. 100
Акименко Г.Г. 105
Альмурзаева Б.К. 9
Асоскова В.А. 109

Б

Балащенко В.Ф. 55
Баранова Ю.Ю. 213
Босова С.М. 143
Бут А.С. 218

В

Виноградова М.А. 170
Власенко С.В. 51
Возмилкина И.В. 162
Войниленко Н.В. 78
Волоснова Е.А. 222

Г

Грошев И.Л. 129
Грошева И.А. 129
Губашев Н.М. 5

Д

Дмитриенко Т.И. 202

Е

Еременко Л.А. 226
Ершова И.А. 204

З

Задорожная Е.А. 231
Зевина Л.В. 17
Золотухина Е.О. 211

И

Иванова Л.А. 226
Иванова Н.В. 170
Иванова Ю.Б. 234

К

Килина И.А. 24
Кислякова С.С. 43
Кокаева И.Ю. 126
Красноперова А.Г. 238
Кудинов В.В. 154, 226
Кузьмина М.В. 191

Л

Лазутина Т.В. 242
Ленкова А.А. 149, 246
Леонтьева Л.А. 176
Ломшина Т.В. 37

М

Мальцева И.А. 252
Минаева А.М. 257
Митрошкина А.В. 261
Михайлова В.В. 33

Н

Нижегородова Л.А. 85

О

Острожная Е.Е. 184

П

Панина Л.Т. 265
Панюшина Л.А. 96
Парфений Н.Н. 269
Парыгина Е.П. 137
Пахомчик Н.В. 273
Петрова Н.Н. 276
Пиманова И.А. 280

Понамарева Е.В. 24
Попондопуло Е.А. 284

Р

Ратанова Н.Я. 286
Романова И.Н. 117

С

Сафронова О.И. 291
Сахарьянова А.А. 37
Сегізбай А.Т. 13
Семилетава А.П. 218
Сеникович А.В. 92
Серова Е.М. 294
Сидорина Т.В. 166
Симухина В.П. 33
Смирнова А.А. 187
Снигирева Е.М. 85
Стукалова О.В. 70
Сулягин Ю.С. 122

Т

Таршилова Л.С. 5
Тележенко О.С. 117
Тенеряднова С.П. 9

Терентьева Л.П. 191
Тищенко И.В. 85
Тушева Е.С. 62

Ф

Фаустова О.С. 298
Фомина Н.Л. 37

Х

Хрущев А.Ю. 304

Ч

Челапка Е.В. 74
Чемоданова Г.И. 58

Ш

Шестопалова Л.В. 307
Штинова Г.А. 133

Ю

Югова Л.М. 85

Я

Яковлева Г.В. 195

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АБИШЕВА Н.М., канд. филол. наук, директор Областного учебно-методического центра, Респ. Казахстан, г. Актобе.

АЗОВА Л.Л., ст. преподаватель кафедры специального (коррекционного) образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

АКИМЕНКО Г.Г., учитель начальных классов Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения гимназия № 24, Россия, г. Ставрополь.

АЛЬМУРЗАЕВА Б.К., канд. пед. наук, зам. директора Областного учебно-методического центра, Респ. Казахстан, г. Актобе.

АСОСКОВА В.А., учитель русского языка и литературы Муниципального общеобразовательного учреждения Дробышевская средняя общеобразовательная школа, Россия, с. Дробышево Челябинской обл.

БАЛАЩЕНКО В.Ф., канд. экон. наук, доцент, зав. кафедрой «Экономика предприятий» Института повышения квалификации и переподготовки кадров по новым направлениям развития техники, технологии и экономики Белорусского национального технического университета, Респ. Беларусь, г. Минск.

БАРАНОВА Ю.Ю., руководитель регионального центра научно-методического сопровождения введения ФГОС Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

БОСОВА С.М., Отличник народного просвещения, ст. воспитатель Муниципального бюджетного детского образовательного учреждения детский сад компенсирующего вида № 43, Россия, г. Озерск Челябинской обл.

БУТ А.С., студентка факультета педагогики и психологии филиала Кубанского государственного университета, Россия, г. Славянск-на-Кубани Краснодарского кр.

ВИНОГРАДОВА М.А., канд. пед. наук, доцент, член-корреспондент МАНПО, доцент кафедры дошкольного образования Череповецкого государственного университета, Россия, г. Череповец Вологодской обл.

ВЛАСЕНКО С.В., канд. пед. наук, Почетный член Академии педагогических наук Казахстана, доцент кафедры педагогики Северо-Казахстанского государственного университета им. М. Козыбаева, Респ. Казахстан, г. Петропавловск.

ВОЗМИЛКИНА И.В., учитель физики и информатики Муниципального автономного общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 56 с углубленным изучением математики, Россия, г. Магнитогорск Челябинской обл.

ВОЙНИЛЕНКО Н.В., директор Муниципального бюджетного специального (коррекционного) образовательного учреждения для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат V вида № 11, Россия, г. Челябинск.

ВОЛОСНОВА Е.А., учитель математики Муниципального автономного общеобразовательного учреждения Средняя общеобразовательная школа № 56 с углубленным изучением математики, Россия, г. Магнитогорск Челябинской обл.

ГРОШЕВ И.Л., канд. социол. наук, доцент, доцент кафедры маркетинга и муниципального управления Тюменского государственного нефтегазового университета, Россия, г. Тюмень.

ГРОШЕВА И.А., канд. социол. наук, доцент, зав. кафедрой философии и социально-гуманитарных наук Тюменской государственной академии мировой экономики, управления и права, Россия, г. Тюмень.

ГУБАШЕВ Н.М., д-р с.-х. наук, доцент, директор Департамента по учебной и учебно-методической работе Западно-Казахстанского аграрно-технического университета им. Жангир хана, Респ. Казахстан, г. Уральск.

ДМИТРИЕНКО Т.И., Почетный работник общего образования РФ, магистр педагогики, учитель химии высшей категории Муниципального общеобразовательного учреждения Рощинская средняя общеобразовательная школа, Россия, п. Рощино Челябинской обл.

ЕРЕМЕНКО Л.А., зам. директора по учебно-воспитательной работе Муниципального автономного образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 91, Россия, г. Челябинск.

ЕРШОВА И.А., Почетный работник высшего профессионального образования РФ, доцент кафедры иностранных языков Балтийского федерального университета им. И. Канта, Россия, г. Калининград.

ЗАДОРОЖНАЯ Е.А., преподаватель английского языка Новороссийского социально-педагогического колледжа, Россия, г. Новороссийск Краснодарского кр.

ЗЕВИНА Л.В., канд. пед. наук, доцент, Отличник народного просвещения РФ, зав. кафедрой математики и естественных дисциплин Ростовского института повышения квалификации и профессио-

нальной переподготовки работников образования, Россия, г. Ростов-на-Дону.

ЗОЛОТУХИНА Е.О., почетный работник среднего профессионального образования РФ, преподаватель изобразительного искусства Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

ИВАНОВА Л.А., директор Муниципального автономного образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 91, Россия, г. Челябинск.

ИВАНОВА Н.В., д-р пед. наук, профессор, академик МАНПО, зав. кафедрой дошкольного образования Череповецкого государственного университета, Россия, г. Череповец Вологодской обл.

ИВАНОВА Ю.Б., учитель русского языка и литературы Муниципального автономного общеобразовательного учреждения Средняя общеобразовательная школа № 56 с углубленным изучением математики, Россия, г. Магнитогорск Челябинской обл.

КИЛИНА И.А., канд. психол. наук, начальник центра профориентации и постинтернатного сопровождения Кузбасского регионального института развития профессионального образования, Россия, г. Кемерово.

КИСЛЯКОВА С.С., ст. преподаватель кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

КОКАЕВА И.Ю., д-р пед. наук, профессор, Почетный работник высшего образования, руководитель центра инновационных технологий и дополнительного образования Северо-Осетинского государственного педагогического института, Россия, Северная Осетия, г. Владикавказ.

КРАСНОПЕРОВА А.Г., Советник Российской академии естествознания, преподаватель иностранного языка, социальный педагог Краснодарского технического колледжа, Россия, г. Краснодар.

КУДИНОВ В.В., доцент кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

КУЗЬМИНА М.В., студентка Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева, Россия, Чувашская Респ., г. Чебоксары.

ЛАЗУТИНА Т.В., учитель русского языка и литературы Муниципального автономного общеобразовательного учреждения Средняя общеобразовательная школа № 56 с углубленным изучением математики, Россия, г. Магнитогорск Челябинской обл.

ЛЕНКОВА А.А., ст. преподаватель кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

ЛЕОНТЬЕВА Л.А., канд. пед. наук, ст. преподаватель кафедры иностранных языков Нижнекамского филиала Института экономики, управления и права, Россия, Респ. Татарстан, г. Нижнекамск.

ЛОМШИНА Т.В., преподаватель педагогики, педагог-психолог Горно-Алтайского педагогического колледжа, Россия, Респ. Алтай, г. Горно-Алтайск.

МАЛЬЦЕВА И.А., зам. заведующего Муниципального дошкольного образовательного учреждения центр развития ребенка детский сад № 15, Россия, г. Златоуст Челябинской обл.

МИНАЕВА А.М., учитель английского языка Муниципального автономного общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 56 с углубленным изучением математики, Россия, г. Магнитогорск Челябинской обл.

МИТРОШКИНА А.В., учитель технологии Муниципального казенного общеобразовательного учреждения Дробышевская средняя общеобразовательная школа, Россия, с. Дробышево Челябинской обл.

МИХАЙЛОВА В.В., канд. пед. наук, доцент, Почетный работник высшего профессионального образования РФ, доцент кафедры педагогики и психологии Стерлитамакского института физической культуры, Россия, Респ. Башкортостан, г. Стерлитамак.

НИЖЕГОРДОВА Л.А., ст. преподаватель кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

ОСТРОЖНАЯ Е.Е., канд. техн. наук, профессор Краснодарского кооперативного института, Академии научно-технического социального прогресса Краснодарского края, Россия, г. Краснодар.

ПАНИНА Л.Т., преподаватель английского языка Новороссийского социально-педагогического колледжа, Россия, г. Новороссийск Краснодарского кр.

ПАНИЮШИНА Л.А., Почетный работник начального профессионального образования РФ, преподаватель общественных дисциплин высшей категории Профессионального училища № 2, Россия, г. Иркутск.

ПАРФЕНИЙ Н.Н., учитель истории и обществознания Муниципального автономного общеобразовательного учреждения Средняя общеобразовательная школа № 56 с углубленным изучением математики, Россия, г. Магнитогорск Челябинской обл.

ПАРЫГИНА Е.П., учитель географии школы-интерната № 15 ОАО «Российские железные дороги», Россия, г. Челябинск.

ПАХОМЧИК Н.В., учитель биологии высшей категории Муниципального общеобразовательного учреждения Рощинская средняя общеобразовательная школа, Россия, п. Рощино Челябинской обл.

ПЕТРОВА Н.Н., учитель начальных классов Муниципального автономного общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 56 с углубленным изучением математики, Россия, г. Магнитогорск Челябинской обл.

ПИМАНОВА И.А., учитель русского языка и литературы Муниципального автономного общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 56 с углубленным изучением математики, Россия, г. Магнитогорск Челябинской обл.

ПОНАМАРЕВА Е.В., методист центра профориентации и постинтернатного сопровождения Кузбасского регионального института развития профессионального образования, Россия, г. Кемерово.

ПОПОНДОПУЛО Е.А., педагог-психолог филиала Анапского индустриального техникума, Россия, г. Абинск Краснодарского кр.

РАТАНОВА Н.Я., ст. преподаватель кафедры специального (коррекционного) обучения Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

РОМАНОВА И.Н., зам. директора Муниципального общеобразовательного учреждения Касаргинская средняя общеобразовательная школа, Россия, д. Касарги Челябинской обл.

САФРОНОВА О.И., учитель английского языка Муниципального автономного общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 56 с углубленным изучением математики, Россия, г. Магнитогорск Челябинской обл.

САХАРЬЯНОВА А.А., Почетный работник СПО, преподаватель педагогики Горно-Алтайского педагогического колледжа, Россия, Респ. Алтай, г. Горно-Алтайск.

СЕГІЗБАЙ А.Т., лауреат премии Т. Мусабаева, директор Государственного учреждения средняя школа № 17, Респ. Казахстан, г. Кокшетау.

СЕМИЛЕТАВА А.П., студентка факультета педагогики и психологии филиала Кубанского государственного университета, Россия, г. Славянск-на-Кубани Краснодарского кр.

СЕНИКОВИЧ А.В., учитель математики Муниципального казенного общеобразовательного учреждения Дробышевская средняя общеобразовательная школа, Россия, с. Дробышево Челябинской обл.

СЕРОВА Е.М., учитель английского языка Муниципального автономного общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 56 с углубленным изучением математики, Россия, г. Магнитогорск Челябинской обл.

СИДОРИНА Т.В., д-р пед. наук, профессор, член-корреспондент Международной академии психологических наук, профессор кафедры управления персоналом Новосибирского университета экономики и управления, Россия, г. Новосибирск.

СИМУХИНА В.П., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии Стерлитамакского института физической культуры, Россия, Республика Башкортостан, г. Стерлитамак.

СМИРНОВА А.А., канд. пед. наук, Почетный работник общего образования РФ, учитель математики Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения школа № 519, Россия, г. Санкт-Петербург.

СНИГИРЕВА Е.М., старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

СТУКАЛОВА О.В., канд. пед. наук, доцент кафедры «Международный менеджмент» Южно-Уральского государственного университета, Россия, г. Челябинск.

СУЛЯГИН Ю.С., специалист Центра тестирования Тольяттинского государственного университета, Россия, г. Тольятти Самарской обл.

ТАРШИЛОВА Л.С., канд. экон. наук, доцент, руководитель отдела системы менеджмента качества и инноваций Западно-Казахстанского аграрно-технического университета им. Жангир хана, Респ. Казахстан, г. Уральск.

ТЕЛЕЖЕНКО О.С., директор Муниципального общеобразовательного учреждения Касаргинская средняя общеобразовательная школа, Россия, д. Касарги Челябинской обл.

ТЕНЕРЯДНОВА С.П., канд. пед. наук, зав. отделом по экспериментальной и инновационной работе Областного учебно-методического центра, Респ. Казахстан, г. Актобе.

ТЕРЕНТЬЕВА Л.П., канд. пед. наук, доцент, доцент Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева, Россия, Чувашская Респ., г. Чебоксары.

ТИЩЕНКО И.В., директор Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 51, Россия, г. Челябинск.

ТУШЕВА Е.С., канд. пед. наук, доцент кафедры олигофренопедагогики, заместитель декана факультета переподготовки специалистов по дефектологии Московского государственного педагогического университета, Россия, г. Москва.

ФАУСТОВА О.С., учитель английского языка Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Кадетская школа № 1784, Россия, г. Москва.

ФОМИНА Н.Л., преподаватель педагогики, методист Горно-Алтайского педагогического колледжа, Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск.

ХРУЩЕВ А.Ю., учитель истории и обществознания Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 32, Россия, г. Озерск Челябинской обл.

ЧЕЛАПКА Е.В., преподаватель иностранного языка Ленинградского социально-педагогического колледжа, Россия, ст. Ленинградская Краснодарского кр.

ЧЕМОДАНОВА Г.И., канд. пед. наук, доцент, педагог-новатор Республики Казахстан, доцент Северо-Казахстанского государственного университета им. М. Козыбаева, Респ. Казахстан, г. Петропавловск.

ШЕСТОПАЛОВА Л.В., директор Муниципального общеобразовательного учреждения дополнительного профессионального образования Межшкольный информационный методический центр, Россия, с. Фершампенуаз Челябинской обл.

ШТИНОВА Г.А., Заслуженный учитель РФ, директор школы Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения Средняя общеобразовательная школа № 25, Россия, г. Златоуст Челябинской обл.

ЮГОВА Л.М., зам. директора по учебно-воспитательной работе Муниципального общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 51, Россия, г. Челябинск.

ЯКОВЛЕВА Г.В., канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой специального (коррекционного) образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

ОГЛАВЛЕНИЕ

РАЗДЕЛ 1. Международный опыт и направления развития образования. Реализация основных принципов государственной политики в развитии образования Губашев Н.М., Таршилова Л.С. Организация инновационной деятельности в Западно-Казахстанском аграрно-техническом университете имени Жангир хана.....	5
Абишева Н.М., Альмурзаева Б.К., Тенеряднова С.П. Областной учебно-методический центр: тенденции и перспективы развития.....	9
Сегізбай А.Т. Научный подход к управлению учреждением образования.....	13
Зевина Л.В. Ресурсы модернизации образования в России: приоритеты и ценности в массовой школе.....	17
Килина И.А., Понамарева Е.В. Роль системы повышения квалификации в непрерывном образовании человека.....	24
РАЗДЕЛ 2. Современные модели образования взрослых. Реализация идеи «культурного восхождения и расширения личности» в профессиональном и дополнительном профессиональном образовании Михайлова В.В., Симухина В.П. К вопросу оценки компетенций или компетентности в профессиональной подготовке.....	33
Фомина Н.Л., Сахарьянова А.А., Ломшина Т.В. Формирование нравственной компетентности студентов педагогического колледжа в деятельности классного руководителя.....	37
Кислякова С.С. Основные закономерности фенотипической адаптации организма человека к физической нагрузке.....	43
РАЗДЕЛ 3. Управление качеством непрерывного образования. Создание системы менеджмента качества в образовании Власенко С.В. Управление качеством подготовки и переподготовки высококвалифицированными педагогическими кадрами как актуальная задача системы повышения квалификации	51

Балашенко В.Ф.	
Об опыте подготовки и применения методического обеспечения переподготовки кадров.....	55
Чемоданова Г.И.	
Диагностика затруднений в педагогической деятельности у молодых специалистов ВУЗа.....	58
Тушева Е.С.	
Научные подходы к развитию дефектологической переподготовки	62
Стукалова О.В.	
Выявление и развитие управленческих способностей у студентов ВУЗов.....	70
Челапка Е.В.	
Перспективы использования современных технологий в языковой подготовке специалиста.....	74
Войниленко Н.В.	
Функции оценивания образовательной системы в деятельности руководителя образовательного учреждения.....	78
Снигирева Е.М., Нижегородова Л.А., Тищенко И.В., Югова Л.М.	
Проблема развития индивидуального стиля педагогической деятельности учителя.....	85
Сеникович А.В.	
Менеджмент качества образовательных услуг как осознанная необходимость.....	92
 РАЗДЕЛ 4. Дистанционные технологии как условие повышения качества в системе непрерывного образования. Опыт и результаты использования информационно-коммуникационных технологий	
Панюшина Л.П.	
Формирование положительной мотивации обучения у учащихся профессионального училища на основе использования информационных технологий.....	96
Азова Л.Л.	
Информационно-коммуникационные технологии в работе педагога-психолога.....	100
Акименко Г.Г.	
Использование ИКТ на уроках в начальных классах.....	105

Асосокова В.А.	
Тьюторское сопровождение как эффективная форма индивидуальной работы с одарёнными учащимися.....	109
Тележенко О.С., Романова И.Н.	
Опыт и результаты использования информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школы.....	117
Сулягин Ю.С.	
Эффективность использования интерактивной доски на уроках математики.....	122
РАЗДЕЛ 5. Инновации как атрибут современного образовательного учреждения. Многообразие форм обобщения и распространения инновационного опыта	
Кокаева И.Ю.	
О разработке программ повышения Квалификации, направленных на формирование гражданской идентичности обучающихся в поликультурной среде	126
Грошев И.Л., Грошева И.А.	
Конструирование методики креативных потенциалов.....	129
Штинова Г.А.	
Система управленческих и педагогических условий реализации потенциала развития школьников в общеобразовательном учреждении.....	133
Парыгина Е.П.	
Из опыта применения проектной деятельности в воспитательной системе школы-интерната.....	137
РАЗДЕЛ 6. Пути обновления содержания и форм организации методической работы в образовательном учреждении	
Босова С.М.	
Методическое содействие педагогам в вопросах выявления, изучения, обобщения и распространения педагогического опыта.....	143
Ленкова А.А.	
Методическое обогащение учебной деятельности младших школьников в общеобразовательном учреждении для развития дивергентного мышления	149

Кудинов В.В.	
Структура модели процесса обучения физике учащихся 5–6 классов, основанного на выполнении экспериментальных заданий и педагогические условия её эффективной реализации.....	154
Возмилкина И.В.	
Некоторые методические особенности работы с одарёнными детьми при подготовке к олимпиадам по физике в 7 классе в школе с углубленным изучением математики.....	162
РАЗДЕЛ 7. Направления повышения эффективности образовательного процесса. Прогрессивные образовательные технологии	
Сидорина Т.В.	
Обучение по П.Я. Гальперину всегда современно.....	166
Виноградова М.А., Иванова Н.В.	
Система оценки и контроля как средство подготовки субъектов сохранения социального здоровья детей дошкольного возраста в условиях дистанционного обучения.....	170
Леонтьева Л.А.	
Преимственность в выборе форм, методов и средств формирования информационно-коммуникационной компетенции у школьников и студентов.....	176
Острожная Е.Е.	
Тестирование как оптимальный способ проверки качества обучения.....	184
Смирнова А.А.	
Использование элементов исследовательской деятельности на уроках математики.....	187
Терентьева Л.П., Кузьмина М.В.	
Изучение геометрического материала в курсе математики начальной школы.....	191
Яковлева Г.В.	
Проблема создания культурно-образовательной среды дошкольного образовательного учреждения в условиях введения ФГТ.....	195
Дмитриенко Т.И.	
УМК и электронное сопровождение элективного курса.....	202
Ершова И.А.	
Дидактические принципы формирования коммуникативной компетенции на основе метода аналогии при обучении иностранным языкам.....	204

Золотухина Е.О. Дидактические игры с элементами языка искусства как творческий процесс.....	211
Баранова Ю.Ю. Индивидуальная образовательная программа обучающегося как механизм обеспечения индивидуализации обучения.....	213
Бут А.С., Семилетава А.П. Организация учебной деятельности как один из путей формирования мотивации.....	218
Волоснова Е.А. Развитие творческого потенциала учащихся 5-6 классов при изучении курса «Наглядная геометрия».....	222
Кудинов В.В., Иванова Л.А., Еременко Л.А. Развитие личностного потенциала школьников средствами ученического самоуправления.....	226
Задорожная Е.А. Языковой портфель как средство повышения мотивации при обучении английскому языку.....	231
Иванова Ю.Б. Формирование критического мышления учащихся старших классов на уроках литературы	234
Краснопёрова А.Г. Ситуационно-функциональный подход в образовательном процессе колледжа.....	238
Лазутина Т.В. Использование технологии развития критического мышления через чтение и письмо как средства реализации личностно-ориентированного подхода при обучении написанию сочинения-рассуждения на уроках русского языка в 11 классе.....	242
Ленкова А.А. Особенности формирования способности к рефлексии как важной составляющей универсальных учебных действий у младших школьников.....	246
Мальцева И.А. Проблема субъект-субъектных отношений в современном образовательном процессе ДОУ.....	252
Минаева А.М. Использование активных форм и методов при обучении школьников английскому языку.....	257
Митрошкина А.В. Поиск, поддержка и развитие талантливых школьников.....	261

Панина Л.Т.	
Критерии отбора художественных текстов при обучении английскому языку.....	265
Парфений Н.Н.	
Развитие исследовательских умений старшеклассников в процессе подготовки к олимпиадам по истории.....	269
Пахомчик Н.В.	
Школьное лесничество в условиях «новой школы».....	273
Петрова Н.Н.	
Ступени формирования исследовательского труда младших школьников (из опыта работы).....	276
Пиманова И.А.	
Использование активных методов на уроках литературы в современной школе.....	280
Попондопуло Е.А.	
Возможности преодоления проблем развития познавательных процессов у детей, обучающихся в специально-коррекционном учреждении.....	284
Ратанова Н.Я.	
Изучение личности ребёнка – основа для организации системы обучения и воспитания успехом.....	286
Сафронова О.И.	
Диалог как одна из активных форм обучения иностранному языку.....	291
Серова Е.М.	
Формирование критического стиля мышления в процессе обучения иностранному языку в средней школе.....	294
Фаустова О.С.	
Эффективность форм и методов обучения детей иностранному языку с учётом их индивидуально-типологических особенностей	298
Хрущёв А.Ю.	
Формирование у старшеклассников гражданского самосознания на основах местного самоуправления.....	304
Шестопалова Л.В.	
Роль школьного психолога в организации психологического сопровождения детей и подростков	307
Алфавитный указатель	312
Сведения об авторах	314

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

Материалы XIII Международной
научно-практической конференции
Часть 4

Ответственный редактор Д.Ф. Ильясов
Корректоры: А.Е. Никонова, Т.Н. Балабанова
Технические редакторы: А.М. Обжорин, Т.Н. Балабанова
Дизайн обложки П.В. Федоров
Ответственный за выпуск А.В. Ильина

Сдано в набор 16.03.12. Подписано в печать 02.05.12.
Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Times.
Усл. печ. л. 20,43. Тираж 250 экз. Заказ № 952.

ООО «Фотохудожник»
454091, г. Челябинск, ул. Свободы, 155/1, 57
тел.: 8 (351) 237-17-43